T 2818
Bibl

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

1
ANUL VI
1960

revista de psihologie

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

120

Din

REVISTA DE PSIHOLOGIE

au apărut:

Anul I, 1955 (13 lei);
Anul II, 1956, 3 n-re (nr. 1—2 dublu, 6 lei; nr. 3, 6 lei);
Anul III, 1957, 4 n-re (a 6 lei);
Anul IV, 1958, 4 n-re (a 6 lei);
Anul V, 1959, 4 n-re (a 6 lei).

Numerele se pot comanda, direct sau prin poştă, prin

LIBRĂRIA ACADEMIEI R.P.R.

Bucureşti, Calea Victoriei nr. 27

Numerele curente se găsesc de vînzare la orice librărie ştiinţifică din ţară.

Abonamentele se fac la Oficiile poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Pentru străinătate, cererile de numere izolate sau de abonamente se fac prin Întreprinderea de Stat pentru comerţ exterior „CARTIMEX" I.S.C.E., Str. Aristide Briand nr. 14, sau căsuţa poştală 134—135, Bucureşti.

Lei 6.—

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

LUCRĂRI APĂRUTE ÎN EDITURA ACADEMIEI R. P. R

PSIHOLOGIE

MIHAI RALEA şi CONST. I. BOTEZ, *Istoria psihologiei*, 742 p., 36 lei.

TATIANA SLAMA-CAZACU, *Relaţiile dintre gîndire şi limbaj în ontogeneză (3—7 ani)* 510 p. + 4 pl., 30 lei.

FILOZOFIE

* * * *Din istoria filozofiei în Romînia*, vol. II, 402 p., 21 lei.

C. I. GULIAN, *Metodă şi sistem la Hegel*, vol. I, 379 p., 28,50 lei.

FL. ŢUŢUGAN, *Silogistica judecăţilor de predicaţie. Contribuţii. Adaosuri şi rectificări la silogistica clasică*, 315 p., 12,50 lei.

FRANCIS BACON, *Noul Organon*, cu un studiu introductiv de Al. POSESCU, 236 p., 12,50 lei.

* * * *Lomonosov*, cu un studiu introductiv de C. I. GULIAN, 212 p., 6,35 lei.

* * * *Radiscev*, cu un studiu introductiv de N. N. BOLBOAŞĂ, 316 p., 11 lei.

* * * *Saint-Simon, Fourier, Owen*, cu studii introductive de I. CERNEA, 360 p., 9 lei.

* * * *Decembriştii*, cu un studiu introductiv de L. MIROŞ, 334 p., 9,75 lei.

I 2818

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

U IAŞI 2022

1
ANUL VI
1960

revista de psihologie

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

3223

1964

REVISTA DE PSIHOLOGIE

APARE DE PATRU ORI PE AN

COMITETUL DE REDACȚIE

ACAD. PROF. M. RALEA — *redactor responsabil*; CONF. UNIV. C. PUFAN — *redactor responsabil adjunct*; CONF. UNIV. I. N. BĂLĂNESCU; M. BOLOS; C. I. BOTEZ; T. SLAMA-CAZACU; G. CRISTIAN; E. FISCHBEIN; CONF. UNIV. DR. I. IANCU; PROF. UNIV. V. PAVELCU (Iași); M. RAȚIU; PROF. UNIV. AL. ROȘCA (Cluj); U. ȘCHIOPU; PROF. UNIV. GH. ZAPAN

REDACȚIA: INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE
BUCUREȘTI, Str. Frumoasă nr. 26, Raionul Stalin, Telefon 13.19.94

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

REVISTA DE PSIHOLOGIE

Anul VI, nr. 1 1960

SUMAR

Pag.

90 DE ANI DE LA NAŞTEREA LUI V. I. LENIN

Opera lui V. I. Lenin şi psihologia 7
V. I. Lenin despre unele probleme de psihologie 17

★

Rezoluţia Primului Congres al Societăţii psihologilor din U.R.S.S. 25

STUDII ŞI CERCETĂRI

VLADIMIR GHEORGHIU, Unele aspecte psihologice ale studiului individual 35
MAGDALENA LIVEZEANU, Contribuţii la problema orientării profesionale în şcoală 57
URSULA ŞCHIOPU, Cîteva aspecte ale dezvoltării limbajului în perioadele timpurii ale ontogenezei 71
T. BOGDANOVICI, Scrierea ocazională cu mîna stîngă 87
STERE BARA, Unele contribuţii la metodica tratării logonevrozei şcolarului 105
TRAIAN HERSENI, Începuturile psihologiei romîneşti şi *Antropologia* lui Pavel Vasici-Ungureanu 117

CRONICĂ

ANGIOLA MASSUCCO COSTA (Italia), Situaţia actuală a psihologiei în Italia 131
TATIANA SLAMA-CAZACU, Despre activitatea psihologilor cehoslovaci . . . 137

REVISTA REVISTELOR

S. MARCUS şi G. NEACŞU, Preocupări psihologice în revista Вопросы философии 147
C. I. BOTEZ, L'année psychologique, 1958 150

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Д. Б. ЭЛЬКОНИН, Развитие речи в дошкольном возрасте (*Sanda Costescu*) 153
Б. М. КОВАЛИГИН, Проблема ощущений и рефлекторная теория (*P. Popescu-Neveanu*) 155
I. RADU, Problemele psihologice ale predării matematicii şi fizicii (*E. Fischbein*) 157
TATIANA SLAMA-CAZACU, Limbaj şi context (*C. I. Botez*) 160

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

Şedinţele adunării plenare a Consiliului superior al şcolilor din zilele de 15, 16 şi 17 decembrie 1959 163
Note 164

★

S. L. RUBINSTEIN . Cuvînt înainte la ediţia romînească a cărţii *Existenţă şi conştiinţă* 167

Din partea redacţiei 171

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

REVUE DE PSYCHOLOGIE

VIe année, n°1 1960

SOMMAIRE

Page

LE 90e ANNIVERSAIRE DE LA NAISSANCE DE LÉNINE

L'œuvre de V. I. Lénine et la psychologie 7
V. I. Lénine à propos de quelques problèmes de psychologie 17

★

Les résolutions du Premier Congrès de la Société de Psychologie de l'U.R.S.S. 25

ÉTUDES ET RECHERCHES

VLADIMIR GHEORGHIU, Quelques aspects psychologiques de l'étude individuelle 35
MAGDALENA LIVEZEANU, Contribution au problème de l'orientation professionnelle dans les écoles 57
URSULA ŞCHIOPU, Quelques aspects du développement du langage au cours des premières périodes de l'ontogénèse 71
T. BOGDANOVICI, L'écriture fortuite de la main gauche 87
STERE BARA, Contribution aux méthodes de traitement de la logonévrose chez l'écolier 105
TRAIAN HERSENI, Les débuts de la psychologie roumaine et l'« Anthropologie » de Pavel Vasici-Ungureanu 117

CHRONIQUE

ANGIOLO MASSUCCO COSTA (Italie), La situation actuelle de la psychologie en Italie 131
TATIANA SLAMA-CAZACU, L'activité des psychologues tchécoslovaques . . 137

REVUE DES REVUES

S. MARCUS et G. NEACŞU, Problèmes de psychologie dans la revue Вопросы философии 147
C. I. BOTEZ, L'année psychologique, 1958 150

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

D. B. ELKONINE, Развитие речи в дошкольном возрасте (*S. Costescu*) 153
B. M. KOVALGUINE, Проблема ощущений и рефлекторная теория (*P. Popescu-Neveanu*) 155
I. RADU, Problèmes psychologiques relatifs à l'enseignement des mathématiques et de la physique (*E. Fischbein*) 157
TATIANA SLAMA-CAZACU, Langage et contexte (*C. I. Botez*) 160

LA VIE SCIENTIFIQUE

Les travaux de la séance plénière du Conseil supérieur des écoles du 15 à 17 décembre 1959 163
Notes 164

★

S. L. RUBINSTEIN . Avant-propos à l'édition roumaine de l'ouvrage «Existence et conscience » 167

De la part de la Rédaction 171

ÉDITIONS DE L'ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE

АКАДЕМИЯ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Год VI, № 1 1960

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

90 ЛЕТ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. И. ЛЕНИНА

Труды В. И. Ленина и психология 7
В. И. Ленин о некоторых вопросах психологии 17

★

Резолюция I съезда Общества советских психологов 25

СТАТЬИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

В. ГЕОРГИУ, Некоторые психологические аспекты индивидуального обучения 35
М. ЛИВЕЗЯНУ, К вопросу о профессиональной ориентации в школе . . . 57
У. ШКИОПУ, Некоторые аспекты развития речи в ранние периоды онтогенеза 71
Т. БОГДАНОВИЧ, Случайное написание левой рукой 87
С. БАРА, К вопросу о методах лечения речевого невроза у школьников 105
Т. ХЕРСЕНИ, Начало румынской психологии и „Антропология" Павла Васича-Унгуряну 117

ХРОНИКА

АНЖИОЛА МАССУКО КОСТА (Италия), Настоящее положение в области психологии в Италии 131
Т. СЛАМА-КАЗАКУ, О деятельности чехословацких психологов . . . 137

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. МАРКУС и Г. НЯКШУ, Освещение вопросов психологии в журнале *Вопросы философии* 147
К. И. БОТЕЗ, L'anné psychologique, 1958 150

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Д. Б. ЭЛЬКОНИН, Развитие речи в дошкольном возрасте (*С. Костеску*) 153
Б. М. КОВАЛЬГИН, Проблема ощущений и рефлекторная теория (*П. Попеску-Невяну*) 155
И. РАДУ, Психологические вопросы преподавания математики и физики (*Е. Фишбайн*) 157
Т. СЛАМА-КАЗАКУ, Речь и контекст (*К. И. Ботез*) 160

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Пленарные заседания Главного управления школ от 15,16 и 17 декабря 1959 года 163
Заметки 164

★

С. Л. РУБИНШТЕЙН, Вводное слово к румынскому изданию книги „Существование и сознание" 167

От редакции 171

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

90 DE ANI DE LA NAȘTEREA LUI V. I. LENIN

OPERA LUI V. I. LENIN ȘI PSIHOLOGIA

La 22 aprilie 1960 se împlinesc 90 de ani de la nașterea lui Vladimir Ilici Lenin, întemeietorul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, marele constructor și conducător al statului sovietic, genialul gînditor și revoluționar, învățătorul clasei muncitoare și al oamenilor muncii din lumea întreagă.

Omenirea progresistă de pretutindeni sărbătorește a 90-a aniversare a nașterii lui V. I. Lenin, în condițiile victoriei strălucite a genialelor sale teze și previziuni științifice. În U.R.S.S. a fost înălțat edificiul socialismului și s-a trecut la construirea desfășurată a comunismului. În China, în numeroase țări din Europa și Asia — între care se găsește și patria noastră — se construiește cu succes socialismul. S-a constituit sistemul mondial al socialismului, care a schimbat radical, pe plan mondial, raportul de forțe dintre cele două sisteme — socialist și capitalist — în favoarea socialismului. Crește și se întărește pretutindeni mișcarea muncitorească revoluționară. Lupta de eliberare națională din țările coloniale și dependente se desfășoară larg, dînd colonialismului lovitură după lovitură. Țara de avangardă a sistemului mondial socialist, cea mai înaintată țară din lume, Uniunea Sovietică, a revoluționat din temelii știința, prin construirea primului spărgător de ghiață atomic, prin lansarea primilor sateliți artificiali ai pămîntului și soarelui, a primei rachete cosmice în lună, a primei stații de cercetări științifice cosmice, care a avut ca rezultat fotografierea părții invizibile a lunii etc. Tot Uniunea Sovietică este azi în fruntea acțiunii mondiale a popoarelor pentru destinderea internațională, pentru colaborare pașnică și rodnică între toate țările lumii, pentru interzicerea armelor atomice și cu hidrogen, pentru dezarmarea generală și totală, pentru o pace trainică și coexistență pașnică.

Oamenii muncii din țara noastră sărbătoresc a 90-a aniversare a nașterii lui Lenin în condițiile în care — așa cum a arătat tovarășul Gheorghe Gheorghiu-Dej — „prin înfăptuirea prevederilor planului de dezvoltare a economiei naționale pe anii 1960—1965, poporul nostru va termina în linii mari construirea socialismului, trecînd într-o nouă etapă — aceea a desăvîrșirii construcției socialiste".

V. I. Lenin a dezvoltat în mod creator filozofia, economia politică, teoria comunismului științific, în care se găsesc directive foarte prețioase și pentru psihologia științifică, ridicînd marxismul la o treaptă superioară.

V. I. Lenin a dezvoltat ca nimeni altul principiul marxist al partinității filozofiei și a tuturor ramurilor științei, printre care și psihologia. „Filozofii urmează să fie judecați nu după etichetele pe care și le atîrnă ei — scrie Lenin — („pozitivism", filozofie a „experienței pure", „monism" sau „empiriomonism", „filozofie a științelor naturii" etc.), ci după modul în care ei rezolvă, în fapt, problemele teoretice fundamentale și ținînd seama cu cine merg ei braț la braț, ce învață ei pe alții și ce au învățat de la ei discipolii și adepții lor?" [1]. Din acest punct de vedere, nu are importanță ce cred filozofii și oamenii de știință despre ei înșiși, ci cui servesc concluziile filozofice și politice care decurg în mod inevitabil din construcțiile lor teoretice. „În filozofie — arată Lenin — oamenii fără partid sînt de o stupiditate fără leac, ca și în politică" [2] — pentru că ei servesc, împotriva iluziilor și pretențiilor personale, foarte des, taberele reacționare, retrograde, în loc să servească progresul. Două din cele mai răspîndite curente psihologice din știința burgheză contemporană, freudismul și behaviorismul, susțin cu tărie că sînt progresiste. Freudismul se ridică, chipurile, împotriva perfidiei burgheze și a obscurantismului religios, dar o face în așa mod, încît pînă la urmă întărește, printr-o învățătură falsă, dar ispititoare, idealismul, adică tocmai ideologia de clasă a reacțiunii, implicit a bisericii. Afirmația de bază a freudismului, că viața psihică are nu numai mecanisme specifice, dar și o cauzalitate proprie pur psihologică, independentă de substratul neurofiziologic, precum și de determinismul istorico-social, tinde de fapt să „confirme" existența unui „suflet" ca substanță aparte, în afară de natură și societate, exact ceea ce susțin doctrinele metafizico-teologice. La rîndul lui, behaviorismul, încercînd o psihologie „fără suflet", adică fără conștiință, care ar avea de studiat numai comportamentul „exterior", neagă în fond teoria reflectării, adică, în ultimă analiză, posibilitatea de a cunoaște natura și societatea.

Problema legăturii dintre partinitate și adevărul obiectiv în știință se rezolvă, așa cum ne învață V. I. Lenin, prin întrebarea : *despre partinitatea cărei clase este vorba?* Partinitatea claselor reacționare duce în chip fatal la denaturarea adevărului, pentru că acesta este potrivnic intereselor lor sociale, pe cînd partinitatea clasei înaintate, revoluționare — partinitatea clasei muncitoare — duce în chip necesar la adevăr. Ea este vital interesată în cunoașterea naturii, a societății și a gîndirii și de aceea ideologia clasei muncitoare, fără a înceta să fie expresia intereselor ei de clasă, se eliberează de subiectivism și devine științifică. Psihologia marxist-leninistă duce o luptă intransigentă împotriva obscurantismului și misticismului religios, discriminărilor rasiale, a oricăror idei sociale retrograde. Psihologia reacționară actuală încearcă, dimpotrivă, să fundamenteze

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, Editura politică, 1959, p. 210.
[2] *Ibidem*, p. 280.

„ştiinţific" teza absurdă a inegalităţii psihologice a raselor umane, teza inferiorităţii native a unor rase şi a superiorităţii altora cu scopul de a justifica exploatarea de clasă pe plan naţional, colonialismul pe plan internaţional.

Principiul partinităţii ştiinţelor, fundamentat de V. I. Lenin, nu constituie o simplă recunoaştere a faptului că omul de ştiinţă se află în mod inevitabil sub influenţa unor interese social-politice de clasă, ci este un *principiu metodologic conştient*, care impune omului de ştiinţă obligaţia să se gîndească întotdeauna şi în orice ocazie la interesele cauzei socialismului şi comunismului, să pornească în activitatea sa de la aceste interese. Ştiinţa sovietică este şi în privinţa aceasta un model pentru ştiinţa ţării noastre. Principiul partinităţii cere şi psihologilor din R.P.R. ca orice apreciere a evenimentelor, orice interpretare a faptelor să fie făcute direct şi făţiş de pe poziţiile clasei muncitoare. Psihologia zilelor noastre trebuie să se îndrepte spre problemele principale ale construirii socialismului. Psihologia muncii e chemată să ajute, prin măsuri adecvate, la orientarea şi calificarea profesională şi la ridicarea productivităţii muncii. Psihologia şcolară trebuie să contribuie la o cît mai bună organizare a procesului de învăţămînt, la o cît mai strînsă legătură a şcolii cu viaţa, cu practica, la politehnizarea învăţămîntului, la educarea comunistă a tinerei generaţii. Psihologia educaţiei maselor are sarcina de a contribui la lichidarea rămăşiţelor capitaliste din conştiinţa oamenilor, a indica mijloacele cele mai potrivite pentru răspîndirea concepţiei materialiste despre natură şi societate, a ateismului, a spiritului ştiinţific, a idealurilor progresiste. Orînduirea comunistă are nevoie de un om nou, cu o conştiinţă comunistă, pentru formarea căreia ea făureşte toate condiţiile obiective, dar aceasta nu înseamnă că putem neglija aspectele subiective. Pe planul factorilor subiectivi, alături de alte activităţi ştiinţifice, sociale şi culturale, psihologia are o misiune importantă, pe care nu şi-o poate împlini decît de pe poziţia clasei muncitoare. A respecta principiul partinităţii în ştiinţă înseamnă a lupta consecvent şi fără încetare împotriva doctrinelor burgheze, a propaga neobosit ideile comunismului, a fi intransigent faţă de orice denaturare a teoriei marxist-leniniste în domeniul tuturor ramurilor ştiinţei şi al fiecărei probleme în parte.

*

Aşa cum a arătat V. I. Lenin, marxismul este o teorie armonioasă şi unitară, compusă din trei părţi : filozofie, economie politică şi teoria socialismului ştiinţific. Baza filozofică general-teoretică a marxismului — de importanţă pentru toate ştiinţele şi întreaga practică social-politică — este materialismul dialectic şi materialismul istoric. Obiectul filozofiei marxiste constă în studierea legilor celor mai generale ale oricărei mişcări şi dezvoltări, indiferent de domeniul în care ar avea loc : în natură, în societate sau în gîndirea omenească. Psihologia ştiinţifică este fundamentată filozofic, la fel ca toate ştiinţele, de către materialismul dialectic. Psihologia ştiinţifică trebuie să-şi însuşească deci temeinic, ca învăţătură

şi metodă de bază, materialismul dialectic şi istoric şi să le aplice consecvent în toate cercetările pe care le întreprinde.

V. I. Lenin, în lucrarea sa clasică de filozofie marxistă, *Materialism şi empiriocriticism*, ia ca punct de plecare în critica filozofiei burgheze şi a revizionismului filozofic, problema fundamentală a oricărei filozofii: raportul dintre gîndire şi existenţă, care priveşte de aproape, din punctul său de vedere mai restrîns, al proceselor conştiinţei individuale, şi psihologia, definită azi ca „ştiinţa care se ocupă cu fenomenele psihice, fenomene care reprezintă o funcţie a creierului, o reflectare a realităţii obiective" [1]. „Sub mormanul noilor subterfugii terminologice, sub gunoiul scolasticei erudite — scria Lenin — am găsit mereu, fără excepţie, *două* linii fundamentale în rezolvarea problemelor filozofice. A considera sau nu ca factor prim natura, materia, fizicul, lumea exterioară, iar ca factor secund conştiinţa, spiritul, senzaţia (experienţa, după terminologia *răspîndită* în timpul nostru), psihicul etc., iată problema capitală care continuă, *de fapt* să-i divizeze pe filozofi în *două mari tabere*" [2]. Aceste două tabere sînt: *materialismul*, după care natura, materia constituie factorul prim, iar conştiinţa factorul secund, şi *idealismul*, după care, dimpotrivă, spiritul, conştiinţa este factorul prim (fie în sens teologic, al unui spirit care a creat natura, fie în sens metafizic, al conştiinţei creatoare de cunoştinţe lipsite de corespondenţă în lumea din afară). În psihologia contemporană continuă cu înverşunare lupta dintre cele două concepţii fundamentale. Psihologia idealistă metafizică, reacţionară, reprezentată de gestaltism, freudism, behaviorism, testologie, psihometrie, psihotehnică, sociometrie şi microsociologie (care sînt curente de psihologie socială) etc., încearcă, sub diferite forme, să acrediteze teza neştiinţifică a unor factori psihici de sine stătători, ca o forţă creatoare imaterială care ar regla în chip autonom activitatea omului. Pe planul unei pretinse psihologii „vitaliste" s-a mers pînă la afirmaţia (cazul bergsonismului) că „forţa psihică" se foloseşte de creier ca de un simplu instrument. Psihologia materialistă, dimpotrivă, ia ca punct de plecare teza că toate fenomenele psihice, simple sau complexe, inferioare sau superioare, senzoriale sau raţionale, au ca bază materială sistemele de conexiuni nervoase formate în scoarţa cerebrală, aşa cum arată teoria lui I. P. Pavlov privitoare la activitatea nervoasă superioară.

Apărînd şi fundamentînd teza materialităţii lumii şi a dezvoltării ei pe baza legităţii obiective, V. I. Lenin a arătat raportul adevărat dintre materie şi conştiinţă. Spre deosebire de machism, care susţinea în chip absurd, împotriva practicii elementare de fiecare zi a omenirii, că lumea este sinonimă cu senzaţiile noastre, V. I. Lenin a demonstrat că materia este o realitate obiectivă, independentă de conştiinţa omenească, de senzaţie, de experienţă şi (ceea ce este foarte important şi pentru psihologie) că ea, materia, este aceea care, acţionînd asupra organelor noastre senzoriale, produce senzaţia. În opoziţie cu aşa-zişii „realişti", care recu-

[1] *Psihologia*, sub red. A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein şi B. M. Teplov, E.S.D.P., 1959, p. 5.

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, Editura politică, p. 329.

nosc o realitate „obiectivă", în afară de conştiinţă, dar, chipurile, o realitate „imaterială", V. I. Lenin ne învaţă că materia este realitatea obiectivă existentă în afara şi independent de conştiinţa noastră. V. I. Lenin nu identifică însă gîndirea cu materia. Combătînd pe I. Dietzgen, care a afirmat că este materie tot ce există, Lenin a scris: „E drept că şi gîndirea şi materia sînt „reale", adică există. A afirma însă că gîndirea e materială, înseamnă să faci un pas greşit şi să confunzi materialismul cu idealismul" [1]. Indicaţiile acestea sînt foarte preţioase pentru psihologia ştiinţifică, pentru că ea nu trebuie să confunde tratarea conştiinţei şi gîndirii de pe poziţia materialismului dialectic şi istoric, singura adevărată, cu tratarea de la nivelul materialismului mecanicist sau al celui vulgar. Tratarea justă a tuturor fenomenelor psihice, de pe poziţiile materialismului dialectic şi istoric, asigură acesteia singura cale în constituirea psihologiei ştiinţifice contemporane.

V. I. Lenin a arătat că filozofia marxistă nu înţelege unitatea lumii în chip metafizic, ci în mod dialectic, ca o unitate care nu exclude deosebirile esenţiale şi caracterul specific calitativ al fenomenelor şi proceselor din realitate. Conştiinţa, gîndirea nu sînt materiale, dar nu există independent de materie şi nu contrazic cu nimic materialitatea lumii. V. I. Lenin a arătat în repetate rînduri că ele sînt pe de o parte o însuşire sau o funcţie a creierului, deci a materiei superior organizate, iar pe de altă parte, o reflectare a lumii obiective. În afară de aceasta, conştiinţa, gîndirea, personalitatea umană în întregime, omul însuşi, sînt produse ale istoriei, în primul rînd ale procesului muncii. La rîndul ei, conştiinţa oamenilor devine o forţă activă în viaţa socială, în dezvoltarea istorică a societăţii. Nimeni nu a subliniat cu mai multă putere rolul deosebit de important al conştiinţei revoluţionare a maselor atît în lichidarea capitalismului, cît şi în construirea socialismului şi comunismului, decît V. I. Lenin. Toate aceste idei filozofice ale leninismului sînt de o importanţă capitală pentru psihologie.

Pornind de la monismul materialist, clasicii marxism-leninismului consideră cunoaşterea, diferitele ei forme (senzaţiile, percepţiile, reprezentările şi gîndirea) ca o reflectare a materiei. Combătînd machismul, V. I. Lenin a formulat principiul teoriei materialiste a reflectării, după care *senzaţia este o imagine subiectivă a lumii obiective*: „Senzaţia este rezultatul acţiunii exercitate de lucrul în sine existent obiectiv, în afara noastră, asupra organelor noastre senzoriale... Senzaţia este o imagine subiectivă a lumii obiective, a lumii *an und für sich*".

Combătînd pe J. Müller, Helmholtz, Lenin a arătat că senzaţiile nu pot fi considerate ca simple simboluri, ci imagini, copii care oglindesc mai mult sau mai puţin exact realitatea obiectivă.

Aceste teze au fost confirmate în mod strălucit de cercetările şcolii pavloviste şi în genere de fiziologia contemporană a analizatorilor. I. P. Pavlov a dovedit că senzaţiile sînt semnale subiective ale relaţiilor obiective dintre organism şi mediu. Fiziologia contemporană a analiza-

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 237.

torilor acumulează mereu noi dovezi asupra faptului că întreaga construcţie şi funcţionare a analizatorilor sînt subordonate activităţii de reflectare cît mai adecvată a realităţii. Procesul reflectării are un caracter activ, el nu este un act instantaneu (fotografic), ci un proces individual, dobîndit printr-un proces istoric complex, elaborat în decursul mileniilor şi care ne apropie treptat de adevăr. Lenin consideră reflectarea ca un proces activ şi dialectic contradictoriu. După V. I. Lenin, procesul de reflectare la om, care se desfăşoară pe baza practicii social-istorice, cunoaşte două trepte : a reflectării senzoriale şi a reflectării raţionale. În termeni pavlovişti, procesele psihice care aparţin treptei senzoriale (senzaţiile, percepţiile şi reprezentările) sînt o reflectare a obiectelor şi fenomenelor realităţii sau a însuşirilor acestora, care acţionează direct asupra simţurilor şi au ca mecanism neurofiziologic primul sistem de semnalizare. Procesele psihice care aparţin treptei generalizatoare, abstracte a cunoaşterii (în special gîndirea şi limbajul) sînt o reflectare indirectă, mijlocită, a însuşirilor generale, esenţiale şi necesare ale obiectelor şi fenomenelor realităţii şi au ca mecanism neurofiziologic al doilea sistem de semnalizare al emisferelor cerebrale. Reflectarea senzorială şi raţională a lumii se află în unitate, iar trecerea de la prima la a doua reprezintă un salt dialectic, avînd ca bază practica socială.

V. I. Lenin a subliniat cu deosebită putere, în special în *Caiete filozofice* [1], şi în *Materialism şi empiriocriticism* [2], importanţa practicii sociale, pentru cunoaşterea lumii. Activitatea social-istorică a oamenilor constituie baza cunoaşterii, precum şi criteriul adevărului cunoştinţelor obţinute. Structura logică a gîndirii, priceperea de a judeca, de a raţiona, constituie rezultatul experienţei omeneşti, cîştigată de-a lungul istoriei. Categoriile logicii nasc din practica omului sau, aşa cum notează V.I. Lenin : „activitatea practică a omului a trebuit să pună de miliarde de ori conştiinţa umană în situaţia de a repeta diferite figuri logice *pentru ca* ele *să poată* căpăta semnificaţia de *axiome*" [3].

În caietele sale filozofice, V. I. Lenin a arătat în mai multe rînduri că creierul omului este un produs al naturii care poate s-o reflecte în forme logice. „Viaţa dă naştere creierului. În creierul omului se reflectă natura. Verificînd şi aplicînd în practica lui şi în tehnică justeţea acestor reflectări, omul ajunge la adevărul obiectiv" [4]. Prin conţinutul lor, noţiunile, categoriile, legile sînt obiective, pentru că în ele sînt fixate rezultatele cunoaşterii lumii, care există independent de conştiinţa omului. Numai aşa se explică faptul că omul ajunge prin cunoaşterea lumii să o stăpînească şi să o dirijeze după nevoile şi interesele lui. Ştiinţa adevărată se caracterizează tocmai prin reflectarea legilor proprii domeniului studiat al lumii materiale. „Dialectica — scrie V. I. Lenin — nu este în intelectul omului, ci ... în realitatea obiectivă" [5] sau, cu alte cuvinte : „Dialectica

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38.
[2] *Ibidem*, vol. 14.
[3] *Ibidem*, vol. 38, p. 183—184.
[4] *Ibidem*, p. 194.
[5] *Ibidem*, p. 193.

lucrurilor creează dialectica *ideilor*, şi nu invers" [1]. Prin urmare, după V. I. Lenin, dialectica materialistă este unitatea legilor dezvoltării lumii obiective şi a reflectării lor în conştiinţa omului. Dialectica este ştiinţa legilor generale ale dezvoltării naturii, societăţii şi gîndirii omeneşti. În căutarea adevărului, sarcina principală a gîndirii constă în reflectarea adecvată a dezvoltării lumii obiective în dezvoltarea noţiunilor, adică legile cunoaşterii trebuie să reflecte cît mai fidel cu putinţă legile dialectice ale existenţei.

Psihologia materialistă sovietică a dezvoltat în chip creator ideea leninistă a legăturii dintre conştiinţă şi activitate. Ea a arătat cu multă profunzime că reflectarea realităţii de către creier nu se reduce la activitatea cognitivă a omului. Lumea exterioară nu se reflectă în mintea omului numai sub formă de imagini concrete ale obiectelor şi de idei despre acestea, ci şi sub forma unei *atitudini* faţă de obiectele şi fenomenele realităţii. Faptul acesta se petrece mai ales din cauză că „reflectarea realităţii se produce în procesul activităţii omeneşti : *omul reflectă lumea acţionînd asupra ei*, îndeplinind anumite acţiuni, operaţii". Cu alte cuvinte, „practica, activitatea oamenilor reprezintă sursa cunoaşterii obiectelor şi fenomenelor realităţii şi a formării unei atitudini faţă de ele" [2].

V. I. Lenin a dezvăluit în chip genial relaţia dialectică dintre adevărul obiectiv, adevărul absolut şi cel relativ. „Din punctul de vedere al materialismului modern, adică al marxismului — a precizat Lenin — condiţionate din punct de vedere istoric sînt *limitele* apropierii cunoştinţelor noastre de adevărul absolut, obiectiv, *necondiţionată* este însă existenţa acestui adevăr, necondiţionat e faptul că noi ne apropiem de el. Condiţionate din punct de vedere istoric sînt contururile tabloului, necondiţionat e însă faptul că acest tablou oglindeşte un model existent în mod obiectiv... Într-un cuvînt, condiţionată din punct de vedere istoric este orice ideologie, necondiţionat este însă faptul că oricărei ideologii ştiinţifice (spre deosebire, de pildă, de cea religioasă) îi corespunde adevărul obiectiv, natura absolută" [3]. Lenin a dat pe calea aceasta o lovitură nimicitoare atît dogmatismului, care consideră cunoaşterea ca imuabilă, absolută, cît şi scepticismului, care exprimă neîncredere în cunoaşterea omenească în general. El a arătat că procesul cunoaşterii omeneşti se dezvoltă treptat de la necunoaştere la cunoaştere, de la o cunoaştere parţială la o cunoaştere tot mai desăvîrşită. Orice nouă cucerire a tehnicii, a ştiinţei, a activităţii practice a omului, îmbogăţeşte cunoştinţele noastre despre legile dezvoltării naturii şi societăţii. „Pe scurt, dialectica poate fi definită ca teorie a unităţii contrariilor" [4]. Opunînd metafizicii dialectica, Lenin notează : « *Numai* aceasta din urmă oferă cheia „automişcării" a tot ce există ; numai ea oferă cheia „salturilor", „întreruperii de continuitate", „transformării în contrar", „distrugerii vechiului şi apariţiei noului » [5].

---

[1] *Ibidem*, p. 190.
[2] *Psihologia*, sub red. A. A. Smirnov etc., 1959, p. 11—12.
[3] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 127.
[4] *Ibidem*, vol. 38, p. 217.
[5] *Ibidem*, p. 364.

Materialismul dialectic nu concepe dezvoltarea ca o evoluţie continuă, neîntreruptă, ci ca o trecere, prin salturi, de la schimbări cantitative la schimbări radicale, calitative, ceea ce pe plan social-istoric se vădeşte prin revoluţia socială ca lege a succedării formaţiilor social-economice. Unitatea şi lupta contrariilor este legea universală, autodinamică, prin care se determină dispariţia treptată a vechiului, afirmarea noului, dezvoltarea de la inferior la superior, de la simplu la complex, atît în domeniul naturii, cît şi al societăţii şi al gîndirii, dar nu fiecare separat, ci într-o ierarhie foarte precisă : „conceptele sînt produsul suprem al creierului, care este produsul suprem al materiei" [1].

Ideile acestea sînt fundamentale şi pentru psihologie, încît ar merita o tratare largă şi amănunţită cu referire la întreaga psihologie contemporană. Dezvoltarea excesivă a anumitor direcţii şi şcoli psihologice în ţările capitaliste nu poate fi explicată şi deci nici combătută decît pe această bază. Încercările de cantificare a metodelor psihologiei, îndreptăţite pînă la un anumit punct, au dus la aplicarea iraţională a analizei factoriale, iar de curînd, a ciberneticii în psihologie, cu tendinţa vădită de a nega deosebirile calitative şi deci de a abate, prin mijloace foarte subtile şi ocolite, atenţia oamenilor de la lupta de clasă şi de la revoluţiile sociale. Psihometria, sociometria, microsociologia etc. — reprezentate de un Gurvitch, Moreno etc. — care încearcă să înlocuiască teoriile sociologice cu teorii psihologice despre societate, urmăresc aceleaşi ţeluri. Ele transpun în chip arbitrar problemele sociale pe planul psihologiei individuale, interindividuale şi al aşa-ziselor „grupuri mici", cu intenţia de a anula diferenţele calitative dintre individ şi societate, dintre conştiinţa individuală şi conştiinţa socială, dintre bază şi suprastructură, dintre subiectiv şi obiectiv, dintre conştiinţă şi existenţă, dintre psihologie şi sociologie etc. — pentru a întemeia, chipurile, ştiinţific, acţiunea contrarevoluţionară a burgheziei. În general, *psihologismul* este o concepţie reacţionară şi una din sarcinile psihologiei ştiinţifice este să-l combată cu mijloace corespunzătoare, dezvăluindu-i esenţa lui idealistă, retrogradă, expresie a capitalismului muribund.

V. I. Lenin a aprofundat şi dezvoltat în chip creator şi teza marxistă după care practica include şi activitatea revoluţionară şi transformatoare a claselor şi a societăţii. Neînţelegerea rolului hotărîtor pe care îl are practica revoluţionară în viaţa socială a făcut ca materialismul premarxist să fie pasiv, contemplativ. „Filozofii — arată K. Marx — n-au făcut decît *să interpreteze* lumea în moduri diferite ; este vorba însă de *a o schimba*". Nimeni n-a înţeles mai adînc şi n-a dezvoltat mai creator această învăţătură marxistă decît V. I. Lenin. El a subliniat mereu că practica — aşa cum se dezvoltă ea de-a lungul istoriei societăţii — generează şi aprofundează cunoştinţele noastre despre natură şi societate. Tot el a insistat pe larg asupra faptului că numai practica socială verifică în mod sigur adevărul. Numai practica ne dezvăluie dacă ideile noastre reflectă sau nu în chip exact legile realităţii. „De la intuirea vie la gîndirea abstractă *şi de la ea la practică*, — aceasta este calea dialectică

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 159.

a cunoaşterii *adevărului*, a cunoaşterii realităţii obiective" [1]. Criteriul adevărului este „unitatea dintre concept şi realitate" [2], unitate care nu poate fi verificată decît prin practică : „prin *practica* sa omul dovedeşte justeţea obiectivă a ideilor, a conceptelor, a cunoştinţelor, a ştiinţei sale "[3]. Afirmînd unitatea dintre teorie şi practică, marxism-leninismul subliniază marea importanţă a teoriei pentru activitatea practică revoluţionară a oamenilor. La fel cum teoria devine lipsită de obiect dacă nu e legată de practica revoluţionară, practica devine oarbă dacă drumul ei nu este luminat de teoria revoluţionară. Izvorîtă din practică, din lupta oamenilor cu natura şi cu forţele sociale reacţionare, cunoaşterea teoretică dă impuls practicii şi o îmbogăţeşte. Adevărul acesta priveşte şi teoria psihologică. Ruperea teoriei de practică, de viaţă, şi a practicii, a vieţii de teorie duce la practicism unilateral, la utilitarism, la pierderea perspectivei, la idealism şi scolastică, la dogmatism, la stagnare şi sterilitate. Psihologia trebuie să se ferească de tratarea unilaterală a conştiinţei individuale numai ca o însuşire a materiei superior organizate, ruptă de caracterul ei social, de influenţa hotărîtoare a muncii, a societăţii asupra apariţiei şi formării conştiinţei umane. Numai pe baza explicării naturii sociale a conştiinţei, prin rolul muncii în procesul de formare şi dezvoltare multilaterală a omului, prin rolul practicii sociale, al activităţii materiale în producţie şi al activităţii revoluţionare a maselor făuritoare ale istoriei, putem explica formele superioare, specific umane ale vieţii psihice (caracterul, personalitatea, conştiinţa individuală). Tot numai pe baza aceasta putem explica formarea omului înaintat din zilele noastre, a omului *nou* care construieşte cu însufleţire patriotică şi cunoaştere ştiinţifică, în chip conştient, deliberat, planificat, ca o misiune istorică pe care şi-o însuşeşte şi de care este mîndru, socialismul şi comunismul.

Psihologia sovietică pune accentul cu drept cuvînt pe faptul că omul nu reflectă pasiv realitatea, că el este un factor *activ* în lumea înconjurătoare : „Omul modifică în procesul activităţii sale atît mediul extern, natural şi social, cît şi propria sa structură fizică şi psihică"[4]. V. I. Lenin a criticat în mai multe rînduri, pe această bază, punctul de vedere subiectiv în cunoaşterea şi aprecierea personalităţii. „După ce criteriu să judecăm „gîndurile şi sentimentele" *reale* ale personalităţii *reale?* Se înţelege că acest criteriu nu poate fi decît unul singur : *acţiunile* acestor personalităţi" [5]. Sau, în altă parte : „Omul nu e judecat după cele ce spune sau gîndeşte el despre sine, ci după faptele lui" [6]. Ce departe sîntem de „testologia" burgheză, de metodele subiective ale introspecţiei, ale autoaprecierii, ale „măsurării" opiniilor, credinţelor etc. Ideile leniniste despre reflectarea activă a mediului de viaţă, despre om ca factor transformator al naturii şi societăţii, în acelaşi timp transformator al său însuşi, spre forme tot mai înalte şi mai desăvîrşite de viaţă umană, revoluţionează

[1] *Ibidem*, p. 163.
[2] *Ibidem*, p. 223.
[3] *Ibidem*, p. 184.
[4] *Psihologia*, sub red. A. A. Smirnov etc., 1959, p. 12.
[5] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 1, 1959, p. 398.
[6] *Ibidem*, vol. 14, p. 210.

din temelii psihologia ştiinţifică din zilele noastre şi îi deschid perspective nelimitate de dezvoltare. Transformarea psihică a omului fiind un proces neîncetat, ca şi transformarea naturii şi a societăţii, se înţelege de la sine că psihologia este pusă mereu nu numai în faţa unor noi probleme şi noi metode ştiinţifice, dar şi în faţa unor noi realităţi psihice, din ce în ce mai complexe şi mai înalte. A ridica psihologia la nivelul transformărilor actuale ale socialismului şi comunismului este o sarcină ştiinţifică de răspundere, măreaţă, care dă muncitorilor din domeniul psihologiei un rost social creator dintre cele mai profunde.

V. I. LENIN DESPRE UNELE PROBLEME DE PSIHOLOGIE

În opera lui V. I. Lenin se găsesc numeroase indicații prețioase privitoare la problemele psihologiei. În afară de aspectele filozofice generale ale psihologiei, problema fundamentală a filozofiei, teoria cunoașterii, treptele cunoașterii sau probleme de logică, pedagogie etc. (care au contingență cu psihologia), V. I. Lenin s-a ocupat și direct de o serie de chestiuni psihologice și de diferite procese psihice ca senzația, reprezentarea, gîndirea, limbajul, imaginația etc., precum și de unele aspecte ale psihologiei personalității. Publicăm mai jos doar o parte din pasagiile din opera lui Lenin care se referă la probleme de psihologie sau înrudite cu psihologia (Red).

Psihologul metafizician raționa : ce este sufletul? În aceste cazuri procedeul însuși era absurd. Nu putem emite raționamente asupra sufletului, neexplicînd în mod special procesele psihice : progresul trebuie să constea în acest caz tocmai în părăsirea teoriilor generale și a construcțiilor filozofice asupra sufletului, pentru a situa pe un teren științific studiul faptelor care caracterizează diferitele procese psihice ....

Respingînd teoriile filozofice asupra sufletului, acest psiholog care folosește metode științifice s-a apucat să studieze de-a dreptul substratul material al fenomenelor psihice — procesele nervoase — , analizînd și explicînd, să presupunem, cutare sau cutare procese psihice.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. I, p. 134.

Ce sînt prietenii poporului și cum luptă ei împotriva social-democraților.

Schiță de proiect.

Istoria filozofiei, ergo :
Istoria diferitelor științe
„ dezvoltării inteligenței copilului
„ dezvoltării animalelor

Istoria limbii
+ psihologia
+ fiziologia organelor simțurilor.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 355. *Caiete filozofice.*

Deosebirea fundamentală dintre materialist și adeptul filozofiei idealiste constă tocmai în faptul că senzațiile, percepțiile, reprezentările și în general, conștiința omului, sînt considerate de materialist ca imagini ale realității obiective.

Lumea este mișcarea acestei realități obiective reflectată de conștiința noastră. Mișcării reprezentărilor, percepțiilor etc. îi corespunde mișcarea materiei în afara mea. Noțiunea de materie nu exprimă nimic altceva decît realitatea obiectivă care ne e dată prin senzații.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 261. (*Materialism și empiriocriticism*).

În deplin acord cu științele naturii, materialismul consideră materia ca factor prim, iar conștiința, gîndirea, senzația ca factor secund, dat fiind că în forma ei netă, senzația nu se află în legătură decît cu formele superioare ale materiei (materia organică), — la „însuși fundamentul edificiului materiei", neputînd fi decît presupusă existența unei facultăți asemănătoare cu aceea a senzației.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 35. (*Materialism și empiriocriticism*).

În afara noastră, independent de noi și de conștiința noastră, există mișcarea materiei, să zicem, undele de eter de o anumită lungime și de o anumită viteză, care acționînd asupra retinei, îi produc omului senzația unei anumite culori. Tocmai acesta și este punctul de vedere al științelor naturii, care explică diferitele senzații ale culorilor prin diferența de lungime a undelor de lumină, existente în afara retinei omului, în afara omului și independent de acesta. Tocmai aceasta înseamnă materialism : acționînd asupra organelor noastre senzoriale, materia dă naștere senzației. Senzația depinde de creier, nervi, retină etc. adică de materia organizată într-un anumit mod. Existența materiei nu depinde de senzații. Factorul prim este materia. Senzația, gîndirea, conștiința nu este decît un produs superior al materiei organizată într-un mod deosebit. Acestea sînt concepțiile materialiste, în general și cele ale lui Marx și Engels în special.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 44. (*Materialism și empiriocriticism*).[1]

Negarea de către idealiști a materiei nu reprezintă decît de mult cunoscuta rezolvare a problemelor teoretice ale cunoașterii în sensul negării izvorului extern, obiectiv al senzațiilor noastre, a realității obiective care corespunde senzațiilor noastre. Și invers admiterea liniei filozofice pe care o neagă idealiștii și agnosticii

este exprimată de următoarele definiții: materia este aceea care, acționînd asupra organelor noastre senzoriale, produce senzația; materia este o realitate obiectivă, care ne este dată în senzație etc.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 137. (*Materialism și empiriocriticism*).

„Realismul naiv" al fiecărui om sănătos care n-a fost într-o casă de nebuni sau în vreo școală a filozofilor idealiști, constă în faptul că lucrurile, mediul, lumea există *independent* de senzațiile noastre, de conștiința noastră, de *Eul* nostru și în general de om. Aceeași experiență (în sensul omenesc al cuvîntului și nu în cel machist) care a făcut să ne formăm convingerea nestrămutată că există independent de noi alți oameni și nu numai simple complexe ale senzațiilor mele de înalt, galben, jos, tare etc. — aceeași experiență a făcut să ne formăm convingerea că lucrurile, lumea, mediul există independent de noi. Senzațiile noastre, conștiința noastră nu sînt decît o imagine a lumii exterioare și e de la sine înțeles că o imagine nu poate exista fără obiectul reflectat, acesta din urmă existînd însă independent de cel în care se produce imaginea. Convingerea „naivă" a omenirii este *pusă în mod conștient* de materialism la baza teoriei sale a cunoașterii.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 58. (*Materialism și empiriocriticism*).

Desigur, opoziția dintre materie și conștiință n-are semnificație absolută decît în limitele unui domeniu foarte restrîns: în cazul de față, exclusiv în limitele problemei gnoseologice fundamentale, aceea de a ști ce anume trebuie să fie considerat factor prim și ce anume factor secund. Dincolo de aceste limite, relativitatea acestei opoziții este neîndoielnică.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 138. (*Materialism și empiriocriticism*).

Viața dă naștere creierului. În creierul omului se reflectă natura. Verificînd și aplicînd în practica lui și în tehnică justețea acestor reflectări, omul ajunge la adevărul obiectiv.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 194. *Caiete filozofice*.

Practica este superioară cunoașterii (teoretice) deoarece ea are nu numai valoare de generalitate, ci și de realitate nemijlocită.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 207. *Caiete filozofice*.

... lucrurile există în afara noastră. Percepțiile și reprezentările noastre nu sînt decît imagini ale lor. Verificarea acestor imagini, distincția ce o facem între cele adevărate și cele eronate, ne este dată de practică.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 100. (*Materialism și empiriocriticism*).

Conştiinţa omului, ştiinţa („der Begriff") reflectă esenţa, substanţa naturii, dar în acelaşi timp această conştiinţă este exterioară în raport cu natura (nu coincide pur şi simplu de la început cu ea).

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 181. *Caiete filozofice.*

Altfel decît prin intermediul senzaţiilor nu putem afla nimic despre nici un fel de forme ale substanţei, despre nici un fel de forme ale mişcării; senzaţiile sînt provocate de acţiunea materiei în mişcare asupra organelor noastre senzoriale. Acesta e punctul de vedere al ştiinţelor naturii. Senzaţia culorii roşii reflectă vibraţiile eterului cu o viteză de aproximativ 450 trilioane pe secundă. Senzaţia culorii albastre reflectă vibraţiile eterului cu o viteză de aproximativ 620 trilioane pe secundă. Vibraţiile eterului există independent de senzaţiile noastre de lumină. Senzaţiile noastre de lumină depind de acţiunea vibraţiilor eterului asupra organului optic al omului. Senzaţiile noastre reflectă realitatea obiectivă, adică ceea ce există independent de omenire şi de senzaţiile omeneşti.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 296. (*Materialism şi empiriocriticism*).

Pentru orice naturalist nezăpăcit de filozofia de catedră, precum şi pentru orice materialist, senzaţia nu este într-adevăr decît legătura directă dintre conştiinţă şi lumea exterioară, transformarea energiei excitaţiei exterioare în fapte de conştiinţă. Orice om a observat de milioane de ori şi observă de fapt, la fiece pas, această transformare.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 40. (*Materialism şi empiriocriticism*).

Helmholtz, una din cele mai mari figuri în domeniul ştiinţelor naturii, era inconsecvent în domeniul filozofiei, ca şi marea majoritate a naturaliştilor. Înclinînd spre kantianism, el nu avea însă nici din acest punct de vedere o atitudine consecventă în domeniul gnoseologic ... Păşind pe urmele lui Kant, Helmholtz încearcă să tragă un fel de linie de demarcaţie între „fenomen" şi „lucru în sine" ... În Physiologische Optik (p. 442) el spune: „n-am desemnat senzaţiile decît ca simboluri ale fenomenelor exterioare, contestînd orice analogie a lor cu lucrurile reprezentate de ele".

Albrecht Rau, discipol al lui Feuerbach, critică (în Empfinden und Denken, Giessen 1896, S. 304) de aceea în mod hotărît teoria simbolurilor a lui Helmholtz ca o deviere inconsecventă de la „realism". Concepţia esenţială a lui Helmholtz, afirmă Rau, este un postulat realist, potrivit căruia „noi cunoaştem cu ajutorul simţurilor noastre însuşirile obiective ale lucrurilor". Teoria simbolurilor nu se împacă cu acest punct de vedere (pe deplin materialist, precum am văzut), ea introducînd o oarecare neîncredere în senzorialitate, neîncredere în indicaţiile organelor noastre senzoriale. Incontes-

tabil, imaginea nu poate fi niciodată pe deplin identică cu modelul; una este însă imaginea şi alta simbolul, *semnul convenţional*. Imaginea presupune în mod necesar şi inevitabil realitatea obiectivă a celor „reflectate". „Semnul convenţional, simbolul, hieroglifa sînt noţiuni care aduc un element de agnosticism, cu totul de prisos".

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 226, 228, 229. (*Materialism şi empiriocriticism*).

În 1866, L. Feuerbach s-a năpustit asupra lui Johannes Müller, celebrul întemeietor al fiziologiei moderne, clasîndu-l printre „idealiştii fiziologi" (Werke, X, S. 197). Idealismul acestui fiziolog constă în faptul că, cercetînd importanţa mecanismului organelor noastre senzoriale în raport cu senzaţiile şi arătînd, de pildă, că senzaţia luminii este obţinută prin diverse excitaţii ale ochiului, el înclină să tragă de aci concluzia că senzaţiile noastre n-ar fi imagini ale realităţii obiective.

Această tendinţă a unei şcoli de naturalişti spre „idealism fiziologic", adică spre interpretarea idealistă a unor anumite rezultate ale fiziologiei, a fost foarte bine scoasă la iveală de L. Feuerbach. Legătura între fiziologie şi idealismul filozofic, mai ales de nuanţă kantiană, a fost apoi exploatată timp îndelungat de către filozofia reacţionară.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14, p. 298. (*Materialism şi empiriocriticism*).

Gîndirea ridicîndu-se de la concret la abstract nu se îndepărtează — dacă este justă — de adevăr, ci se apropie de el. Abstracţia *materie*, *lege* a naturii, abstracţia valoare etc., într-un cuvînt *toate* abstracţiile ştiinţifice (juste, serioase, iar nu absurde) reflectă natura mai profund, mai exact, *mai complet*. De la intuirea vie la gîndirea abstractă *şi de la ea la practică*, — aceasta este calea dialectică a cunoaşterii *adevărului*, a cunoaşterii realităţii obiective.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 163. *Caiete filozofice*.

Simţurile arată realitatea; gîndirea şi cuvîntul arată generalul.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 271. *Caiete filozofice*

Gîndirea trebuie să *îmbrăţişeze* toată „reprezentarea" în mişcarea ei, iar **pentru aceasta** gîndirea trebuie să fie dialectică. Reprezentarea este ea oare *mai aproape* de realitate decît gîndirea? Şi da şi nu. Reprezentarea nu poate cuprinde mişcarea în *totalitatea ei*, *ea nu cuprinde* de exemplu mişcarea cu viteza de 300 000 km pe secundă, pe cînd *gîndirea* o cuprinde şi trebuie să o cuprindă. Gîndirea, ieşită din reprezentare, reflectă şi ea realitatea; timpul este o formă de existenţă a realităţii obiective.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 222. *Caiete filozofice*.

Cunoaşterea este apropierea veşnică, infinită a gîndirii de obiect. *Reflectarea* naturii în gîndirea omului trebuie înţeleasă nu într-un fel „mort", „abstract", *nu fără mişcare*, **nu fără contradicţii**, ci în ***procesul*** veşnic al mişcării, al apariţiei contradicţiilor şi al rezolvării lor.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 188. *Caiete filozofice.*

Coincidenţa gîndirii cu obiectul este un **proces**. Gîndirea (= omul) nu trebuie să-şi reprezinte adevărul sub forma unui repaus mort, sub forma unui simplu tablou (chip) palid (şters) fără tendinţă, fără mişcare, asemenea unui geniu, unui număr, unui gînd abstract.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 188. *Caiete filozofice.*

Formarea conceptelor (abstracte) şi operaţiile cu ele includ *deja* în sine reprezentarea, convingerea, *conştiinţa* legităţii legăturii obiective a lumii. A desprinde cauzalitatea din această legătură este ceva absurd. A nega obiectivitatea conceptelor, obiectivitatea generalului în singular şi particular este imposibil.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 171. *Caiete filozofice.*

Fantezia e o calitate foarte preţioasă. Greşit se crede că numai un poet are nevoie de ea. E o prejudecată prosteasca ! Chiar şi în matematici e nevoie de ea, chiar şi descoperirea calculului diferenţial şi integral n-ar fi fost posibilă fără fantezie.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 33, p. 309. *Congresul al XI-lea al P.C. (b) din Rusia.*

V. I. Lenin a subliniat justeţea ideilor lui Pisarev despre visarea utilă ca despre „un imbold la muncă", citînd următoarele cuvinte ale lui D. I. Pisarev (din articolul „Greşelile unei gîndiri nematurizate", în Opere alese, în două volume, vol. II, 1955, p. 124, 125)(Red.).

„Sînt discordanţe şi discordanţe — scria Pisarev în legătură cu problema discordanţei dintre vis şi realitate. Visul meu poate s-o ia înaintea mersului firesc al evenimentelor sau poate s-o ia razna într-o parte, într-o direcţie pe care nici un mers firesc al evenimentelor nu poate s-o urmeze vreodată. În primul caz, visul nu pricinuieşte nici un rău : el poate chiar să stimuleze şi să intensifice energia omului muncitor... Asemenea visuri n-au nimic de natură să deformeze sau să paralizeze puterea de muncă. Ba chiar dimpotrivă. Dacă omul ar fi cu totul lipsit de capacitatea de a visa în felul acesta, dacă el n-ar putea din cînd în cînd s-o ia înainte şi să completeze în închipuirea sa imaginea închegată şi desăvîrşită a operei care de-abia începe să se înfiripe sub mîinile sale, atunci nu-mi închipui de loc ce mobil l-ar putea determina să întreprindă şi să ducă la capăt lucrări vaste şi istovitoare pe tărîmul artei, al ştiinţei şi al vieţii practice...

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 5, p. 490. *Ce-i de făcut?*

Într-un timp a existat în filozofie moda de „a blama" imaginația și memoria. **Acum** e la modă să diminuezi importanța „conceptului" și de *a ridica în slăvi* inconceptibilul. [(Aluzie la Kant?)]

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, p. 160. *Caiele filozofice.*

Fără „emoții umane" n-a existat niciodată, nu există și nu poate exista *căutarea* adevărului de către om.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 20, p. 255. *Recenzia la vol. II al lucrării lui* N. A. Rubachin *Printre cărți*, Moscova, 1913.

Sociologul materialist care își propune să studieze anumite raporturi sociale între oameni, studiază implicit și *personalitățile* reale din ale căror acțiuni se alcătuiesc aceste raporturi.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 1, p. 399. *Conținutul economic al narodnicismului.*

Ideea determinismului, care stabilește necesitatea acțiunilor omului și spulberă povestea absurdă a liberului arbitru, nu exclude cîtuși de puțin rațiunea nici conștiința omului și nici aprecierea acțiunilor lui. Dimpotrivă, numai punctul de vedere determinist face posibile aprecierile stricte și exacte, în loc să arunce totul în spinarea liberului arbitru. De asemenea, ideea necesității istorice nu micșorează nicidecum rolul personalității în istorie : întreaga istorie se compune tocmai din acțiunile unor personalități care sînt fără îndoială, forțe care acționează.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. I, p. 151. *Ce sînt „prietenii poporului"* ...

Educația noastră trebuie unită cu lupta oamenilor muncii împotriva exploatatorilor, pentru a-i ajuta pe oamenii muncii să îndeplinească sarcinile care decurg din învățătura comunismului.

. . . . . .

Trebuie ca Uniunea Tineretului Comunist să unească pregătirea sa, învățătura sa cu munca muncitorilor și țăranilor.

. . . . . .

Numai în munca laolaltă cu muncitorii și țăranii poți deveni cu adevărat comunist.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 31, p. 280. *Sarcinile Uniunilor Tineretului.*

Educarea tineretului comunist trebuie să constea nu în tot felul de discursuri și reguli dulcegi cu privire la moralitate.

. . . . . .

La baza moralei comuniste stă lupta pentru întărirea și desăvîrșirea comunismului. Iată în ce constă și baza educației, a pregătirii și a instrucțiunii comuniste. Iată în ce constă răspunsul la întrebarea cum trebuie să se învețe comunismul.

Nu am avea încredere în învățămînt, în educație, în instrucțiune dacă ele ar fi limitate la școală și rupte de zbuciumul vieții.

V. I. Lenin, *Opere*, vol. 31, p. 277. *Sarcinile Uniunilor Tineretului.*

REZOLUȚIA PRIMULUI CONGRES AL SOCIETĂȚII PSIHOLOGILOR DIN U. R. S. S.*

I

Primul Congres al Societății psihologilor s-a întrunit într-un moment de puternic avînt al întregului popor în lupta pentru îndeplinirea mărețului program al construcției desfășurate a comunismului, trasat de cel de-al XXI-lea congres al P.C.U.S. În cursul septenalului vor fi obținute succese hotărîtoare în dezvoltarea continuă a puternicei industrii sovietice pe baza tehnicii noi, mai ales prin mecanizarea și automatizarea deosebit de complexă, pe baza introducerii cuceririlor științei celei mai moderne în producție, în dezvoltarea agriculturii și a celorlalte ramuri ale economiei naționale a U.R.S.S.

Pe baza progresului tehnic și a creșterii simțitoare a productivității muncii se vor face pași hotărîtori pe calea creării belșugului de bunuri materiale necesare trecerii la comunism. Va fi reorganizat sistemul învățămîntului școlar pe baza îmbinării învățămîntului cu munca productivă, care asigură pregătirea cetățenilor multilateral dezvoltați ai societății comuniste. O largă dezvoltare va lua rețeaua de instituții instructiv-educative de tip nou (școlile-internat), care întăresc sistemul educației sociale în patria noastră, instituțiile unificate antepreșcolare și preșcolare, care creează cele mai bune condiții de dezvoltare a copiilor de această vîrstă și de pregătire a lor treptată pentru învățămînt și pentru munca în școală. Va spori bogăția spirituală, va crește importanța literaturii și artei sovietice în dezvoltarea socială a țării și în educația comunistă a oamenilor sovietici. Dezvoltarea științei sovietice se remarcă prin noi și din ce în ce mai strălucite succese care ridică prestigiul patriei noastre prin admirabile descoperiri, în primul rînd în domeniul științelor naturii fundamentul cunoașterii științifice a lumii.

În condițiile construirii desfășurate a comunismului crește simțitor rolul științelor despre om, prin a cărui muncă și pentru fericirea căruia se

---

* Вопросы психологии, 1959, nr. 5.

construiește comunismul. Un loc important printre aceste științe îl ocupă psihologia, care studiază legile activității psihice a omului, conștiința lui, condițiile și căile de formare a însușirilor lui psihice.

Congresul remarcă cu satisfacție că știința psihologică sovietică a obținut în ultimii ani succese importante în dezvoltarea sa. S-au lărgit cercetările în domeniul problemelor actuale ale psihologiei generale, ale psihologiei copilului și pedagogice, în psihofiziologie și psihologia comparată, în psihologia muncii, în special a muncii de producție, în psihologia sportului și a culturii fizice, în psihologia medicală și în alte ramuri ale psihologiei. S-a făcut bilanțul celor 40 de ani de realizări ale psihologiei sovietice. Rezultatele cercetărilor experimentale au fost scoase în evidență și apreciate pozitiv, într-o serie de consfătuiri și conferințe care au avut loc în ultimii ani (consfătuirile consacrate psihologiei muncii, cercetărilor asupra activității de orientare, problemelor perceperii spațiului și ale reprezentărilor spațiale), la conferințe științifice republicane și zonale, în Kiev, Leningrad, Perm, Voronej, Tbilisi, Taşkent, Ordjonikidze și în alte orașe. S-au lărgit legăturile psihologilor sovietici cu psihologii din străinătate și în primul rînd cu cei din țările de democrație populară, a crescut importanța internațională a științei psihologice sovietice, fapt dovedit de larga răspîndire peste granițele patriei noastre a lucrărilor savanților sovietici, de interesul psihologilor străini pentru cercetările psihologice sovietice. Congresul salută participarea la lucrările sale a reprezentanților științei psihologice de peste hotare.

Larga desfășurare a cercetărilor științifice de psihologie consacrate problemelor actuale ale teoriei și practicii este dovedită și de numărul mare de comunicări și referate (peste 400) în care sînt sintetizate rezultatele cercetărilor din ultimii ani. La congres au fost prezentate și dezbătute aproximativ 150 de referate care, în majoritatea lor, au obținut o apreciere pozitivă. Multe din ele au generat discuții importante pentru dezvoltarea ulterioară a științei.

Remarcînd aceste succese indiscutabile, congresul constată în același timp că dezvoltarea științei psihologice în patria noastră rămîne încă în urma cerințelor construirii comunismului. Multe probleme actuale ale psihologiei nu sînt studiate. Rezultatele cercetărilor psihologice sînt insuficient introduse în practică. Sfera aplicării lor practice este limitată ; psihologia nu deține în practica construcției comuniste locul pe care este chemată și pe care trebuie să-l ocupe. Sarcina care se pune este de a lărgi domeniul cercetărilor psihologice, de a realiza o mai strînsă legătură a acestora cu practica, de a ridica rolul activ al științei psihologice în realizarea grandiosului program de construire a comunismului.

II

Congresul subliniază cu satisfacție că în ultimii ani a progresat simțitor cercetarea științifică a problemelor de psihologie generală și de psihofiziologie, pe baza învățăturii materialiste a lui I. P. Pavlov. Rezultatele cercetărilor prezentate la congres în acest domeniu denotă că pro-

blemele percepției, limbajului și gîndirii, ale particularităților tipologice-individuale ale persoanei sînt cercetate prin metode mult mai perfecționate, obiective, cu aplicarea mijloacelor și metodelor tehnice moderne. În examinarea problemelor teoretice ale psihologiei, în ședințele congresului s-a manifestat o unitate deplină de vederi, în spiritul materialismului filozofic marxist-leninist.

Pe lîngă aceasta, congresul subliniază ca o lipsă serioasă faptul că pînă acum nu s-a studiat îndeajuns problema conștiinței în ansamblu, problema structurii activității conștiente a omului, a dezvoltării lui istorice. În această direcție este necesar să se intensifice colaborarea psihologilor cu filozofii, lingviștii și sociologii. O altă lipsă însemnată constă în studierea insuficientă a sentimentelor, a voinței, a particularităților psihice ale persoanei, mai ales a caracterului și a aptitudinilor. Ciclul de referate teoretice privitoare la aptitudini, prezentat la actualul congres, trebuie considerat ca fiind începutul unei mari munci colective de studiere a aptitudinilor generale și speciale (mai ales a celor constructiv-tehnice).

Congresul subliniază necesitatea de a întări legătura dintre psihologia generală și ramurile ei speciale — condiție necesară pentru succesul tuturor cercetărilor psihologice —, de a intensifica cercetarea problemelor teoriei și istoriei psihologiei, cu scopul de a elabora istoria marxistă a psihologiei naționale și de peste hotare.

★

Congresul subliniază că în prezent problemele psihologiei muncii sînt cercetate cu totul insuficient. Studierea acestor probleme are însă o importanță esențială în complexul general al științelor, care studiază condițiile de ridicare a productivității muncii. Cercetîndu-le, psihologii trebuie să pornească de la teza marxist-leninistă formulată de N. S. Hruşciov în raportul prezentat la plenara din iunie 1959 a Comitetului Central al P.C.U.S.

„Chiar în condițiile introducerii gospodăririi raționale a economiei de sus pînă jos, cînd dezvoltarea științei, a gîndirii constructive asigură crearea unor noi agregate și mașini-unelte de înaltă productivitate, larga introducere a lucrului la banda rulantă, automatizarea a numeroase procese de producție, chiar în aceste condiții, pe primul loc va sta omul, de care va depinde organizarea, precizia muncii".

Omul este problema centrală a psihologiei muncii în condițiile producției actuale socialiste, cu o mecanizare și o automatizare complexă din ce în ce mai lărgită. Pentru rezolvarea acestei probleme în condițiile actuale ale progresului tehnic și ale perspectivelor apropiate ale dezvoltării lui este necesar să se creeze psihologia inginerească sovietică, să se pregătească specialiști în psihologia muncii pe diferite profiluri (în diferitele ramuri ale industriei). Este necesar să se desfășoare și să se lărgească simțitor cercetările privitoare la studiul psihologic al diferiților factori de creștere a productivității muncii, ale căror rezultate pot contribui la raționalizarea proceselor muncii. Este necesar să se studieze comparativ diversele profesiuni legate de mijloacele de producție, în special cele nou-apărute sau care suferă schimbări însemnate în condițiile actuale. În acest

scop este necesar să se intensifice legătura cu economiștii, inginerii tehnicieni și inovatorii din producție, în special cu brigăzile de muncă comunistă.

Pentru realizarea principiului îmbinării învățămîntului cu munca productivă și pentru introducerea specializării de producție în clasele mari ale școlii este necesar să se lărgească cercetarea problemelor legate de pregătirea tineretului pentru munca în producție, de organizarea rațională a muncii lui, de stăpînirea de către tineret a diferitelor ramuri de producție.

Congresul consideră importantă, în legătură cu aceasta, crearea unui sistem de orientare generală către muncă și de orientare profesională a tinerei generații și însărcinează consiliul central al societății să analizeze și să ridice problema organizării acestui sistem în fața Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R. și a Ministerului Învățămîntului din republicile unionale.

Pentru unirea tuturor eforturilor depuse de psihologii sovietici în opera de cercetare a problemelor actuale ale psihologiei muncii adulților și tinerilor, congresul consideră necesar să se constituie pe lîngă consiliul central al societății o comisie permanentă de coordonare, formată din reprezentanți ai secțiilor republicane și zonale ale societății, pentru a stabili, în rezolvarea acestor probleme, o colaborare strînsă cu reprezentanții domeniilor apropiate (fiziologi, igieniști etc.).

Ținînd seama că aplicarea directă a psihologiei în practica de producție necesită crearea anumitor condiții, congresul trasează consiliului central al societății sarcina de a lua în studiu problema organizării de laboratoare psihologice științifico-practice în producție (în uzine și în agricultură), de a extinde treptat diversele aspecte ale muncii psihologice practice pe această linie, de a organiza în uzine și în alte întreprinderi birouri de consultații profesionale etc.

III

Problemele psihologiei copilului și ale psihologiei pedagogice au fost amplu cercetate în ultimii ani. S-a acumulat un material faptic valoros într-o serie de probleme care au o mare importanță practică, s-au înregistrat progrese în analiza anumitor probleme teoretice (raportul dintre învățare și dezvoltare, legile procesului învățării, formarea personalității copilului ș.a.).

Cu toate acestea, munca de cercetare în aceste ramuri ale psihologiei încă nu răspunde sarcinilor care stau în fața științei psihologice.

Cercetările cu privire la rezolvarea problemelor esențiale ale reorganizării școlii se află încă într-o etapă de început; rămîne mult în urmă studierea problemelor psihologiei vîrstei timpurii, a particularităților psihologice ale școlarilor de vîrstă medie și mare; nu s-a înlăturat încă ruptura dintre psihologia educației și psihologia învățării. Tratarea copilului ca personalitate unitară este insuficient reflectată în cercetările de psihologie pedagogică. Cercetările efectuate se caracterizează adesea prin descriptivism. Un domeniu neglijat este analiza metodelor diagnostice pentru studierea copilului în scopuri practice. Materialul faptic acumulat în domeniul psihologiei, material care evidențiază particularitățile acti-

vității psihice a copilului în procesul învățării și care contribuie la crearea bazelor științifice ale educației și învățării este insuficient introdus în practică. Analiza datelor psihologice în alcătuirea programelor și manualelor, în elaborarea metodelor de învățare a bazelor științei și muncii, folosită de la caz la caz, este cu totul insuficientă.

Congresul hotărăște :

Munca de cercetare în domeniul psihologiei copilului și psihologiei pedagogice trebuie să fie orientată în primul rînd spre fundamentarea psihologică a căilor reorganizării practice a școlii, pe baza îmbinării învățămîntului cu munca. În centrul cercetărilor trebuie să stea problemele : interacțiunea dintre însușirea științei și activitatea de muncă a elevilor, asigurînd îmbinarea lor organică, problemele dezvoltării multilaterale a persoanei în procesul învățării și al muncii, ale formării însușirilor intelectuale, a deprinderilor și priceperilor de muncă, problemele inițiativei creatoare în muncă, ale stimulenților pentru munca în folosul colectivității, necesitatea lăuntrică de a munci, problemele formării trăsăturilor morale ale persoanei în procesul învățării și al muncii, ale atitudinii comuniste față de muncă.

Este necesar, de asemenea, să se lărgească studierea proceselor de însușire și aplicare de către elevi a cunoștințelor în practică, studierea bazelor psihologice ale activizării metodelor de învățămînt, a dezvoltării activității de cunoaștere a elevilor în procesul învățării, a stăpînirii metodelor muncii independente, a priceperii de a învăța. O atenție deosebită trebuie acordată studierii psihologice a muncii de învățare în școlile serale și fără frecvență pentru muncitori și pentru tineretul de la sate.

Cercetînd problema relațiilor dintre învățare și dezvoltare în diferitele sale aspecte este necesar să se intensifice studierea procesului de formare a aptitudinilor elevilor, studierea aptitudinilor lor generale de a dobîndi cunoștințe și a înclinațiilor individuale ale elevilor față de diferite aspecte ale activității de învățămînt și de muncă, este necesar să se intensifice analiza psihologică a structurii aptitudinilor în diferitele etape ale formării lor, fundamentare psihologică a metodelor ce contribuie la dezvoltarea învățămîntului, a proceselor de conducere efectivă a dezvoltării aptitudinilor tuturor copiilor în procesul de învățămînt și de muncă, a metodelor de relevare și de dezvoltare a tinerelor talente în domeniul științei, tehnicii și artei. În acest scop, trebuie acordată o mare atenție studierii particularităților psihice individuale ale copiilor de diferite vîrste în procesul învățării și educării, fapt care are o importanță esențială pentru fundamentarea psihologică a metodicii tratării individuale a elevilor.

Pentru cercetarea cu succes a importantelor probleme practice ale psihologiei copilului și psihologiei pedagogice este necesară creșterea nivelului teoretic al cercetărilor, lichidarea rupturii dintre psihologia educației și psihologia învățării, tratarea personalității copilului ca un tot unitar, perfecționarea metodelor de cercetare, introducerea pe scară largă a diferitelor forme ale experimentului psihologico-pedagogic, studierea îndelungată, sistematică a unora și acelorași copii în condițiile învățării și ale muncii.

Consiliul central al societății, împreună cu Institutul de psihologie (Moscova) și cu Institutul de pedagogie din Leningrad au sarcina de a elabora îndrumări cu privire la căile de perfecționare a metodelor de cercetare științifică în domeniul psihologiei copilului și psihologiei pedagogice. Este necesar să se urgenteze munca începută pentru elaborarea metodicilor de diagnostic în studierea copilului, alcătuindu-le pe baza metodelor verificate ale cercetărilor științifice. Consiliul central al societății este însărcinat să organizeze dezbateri asupra metodicilor diagnostice elaborate și să le înainteze catedrelor din institutele pedagogice pentru verificarea lor în continuare, în cadrul activităților cu studenții în timpul practicii lor de studiere a particularităților psihologice individuale ale elevilor și de realizare a tratării individuale a acestora.

Consiliul central al societății este însărcinat să elaboreze un sistem de măsuri pentru introducerea rezultatelor cercetărilor psihologice în practica muncii școlare, pentru antrenarea psihologilor în verificarea proiectelor noilor planuri de învățămînt și a programelor, în înlăturarea supraîncărcării școlarilor cu teme de învățămînt, în perfecționarea manualelor școlare, a metodelor muncii instructiv-educative din școală, în problemele de orientare și consultații profesionale. O condiție necesară pentru îndeplinirea cu succes a acestor sarcini este lărgirea simțitoare a legăturilor cu cadrele didactice (prin institutele de perfecționare a cadrelor didactice și pe alte căi), atragerea în munca științifică a cadrelor didactice care manifestă interes pentru problemele psihologice, sprijinirea lor în studierea psihologică a experienței muncii lor, în ridicarea pregătirii lor psihologice.

Pentru a întări legătura muncii științifice în domeniul psihologiei copilului și psihologiei pedagogice cu practica, pentru apropierea ei de viață, se consideră necesar a se organiza laboratoare științifico-practice și alte nuclee științifice în școlile-internate, în grădinițele de copii, în creșe și în alte instituții instructiv-educative. Consiliul central al societății este însărcinat să elaboreze propuneri în această privință.

Totodată, i se trasează sarcina de a organiza o serie de consfătuiri speciale în problemele psihologiei pedagogice, cu participarea pedagogilor și a metodiștilor. Este necesar să se organizeze îndeosebi consfătuiri consacrate sistemelor organizării și metodicii de orientare profesională, muncii de consultații profesionale în școală și muncii psihologice în școlile-internate.

IV

O mare importanță în educația comunistă a muncitorilor și a tinerei generații o are arta. În legătură cu aceasta sînt foarte actuale problemele psihologiei artei, problemele perceperii artei, ale influenței acestora asupra spectatorului și auditoriului. Aceste probleme sînt cercetate însă cu totul insuficient. Congresul consideră necesar să se întărească munca științifică în domeniul psihologiei artei și al educației artistice, să se acorde o mare atenție studierii problemelor de psihologie a dezvoltării estetice a persoanei, problemelor privind formarea aptitudinilor de a sezisa frumosul în natură și în munca oamenilor, în operele de artă, formarea bunului gust artistic și dezvoltarea aptitudinilor artistice ale persoanei. În cercetarea acestor pro-

bleme trebuie asigurată colaborarea psihologilor cu reprezentanții diferitelor arte și cu pedagogii.

V

Subliniind începutul rodnic al cercetărilor în domeniul problemelor de psihologie a sportului, congresul consideră necesar ca în viitor să se intensifice și mai mult cercetările în acest domeniu. Avînd în vedere că, așa după cum scria Karl Marx, unicul mijloc de educare a unor oameni multilateral dezvoltați, a oamenilor societății comuniste, este îmbinarea învățămîntului cu munca productivă și cu *gimnastica*, congresul consideră necesară extinderea cercetărilor științifice în domeniul psihologiei educației fizice a elevilor. Cercetarea problemelor de educație fizică revine în special psihologilor care țin cursurile de psihologie generală și de psihologia sportului în institutele de cultură fizică și în facultățile de educație fizică ale institutelor pedagogice.

Congresul recomandă și institutelor de cercetări științifice în domeniul psihologiei să includă în tematica lor studierea problemelor de psihologie a educației fizice a elevilor, a psihologiei sportului, orientînd în mod deosebit atenția specialiștilor din acest domeniu către studierea problemelor culturii fizice de masă din patria noastră.

VI

Congresul consideră că cercetarea problemelor de psihologie medicală este unul dintre cele mai importante domenii ale legăturii psihologiei cu practica.

Fundamentînd științific studiul tulburărilor psihice în îmbolnăvirile somatice și psihice, psihologia, strîns legată de fiziologia activității nervoase superioare, participă activ la ocrotirea sănătății și îl ajută pe medic la o mai bună înțelegere a persoanei bolnavului, în diagnosticarea bolii și în restabilirea funcțiilor tulburate. Psihologia medicală este în același timp o ramură importantă a științei psihologice, ale cărei date joacă un rol însemnat în elucidarea mecanismelor nervoase ale activității psihice și în descoperirea unor noi posibilități de analiză științifică a proceselor psihice.

Considerînd necesar să dezvolte pe toate căile munca în domeniul psihologiei medicale, congresul însărcinează consiliul central al societății să pună în fața Ministerului Sănătății al U.R.S.S. și a Academiei de științe medicale a U.R.S.S., problema extinderii laboratoarelor de psihologie în clinicile de neurologie, psihiatrie, neuro-chirurgie de restabilire, preventorii și sanatorii de convalescenți, problema pregătirii psihologice a medicilor și studenților în medicină, a creării de manuale și materiale didactice speciale de psihologie medicală.

Congresul consideră necesar să se examineze problemele mai importante ale psihologiei medicale, ale teoriei și practicii ei în consfătuiri speciale împreună cu societățile medicale și cu academiile respective.

Congresul consideră indicat să se ridice problema organizării unei comisii speciale, cu participarea reprezentanților Academiei de științe medicale a U.R.S.S. și ai Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R., a prezidiilor societății psihologilor și societăților medicale, în primul rînd ale societății neuropatologilor și psihiatrilor, care să coordoneze munca în domeniul psihologiei medicale. Sarcina cea mai importantă a acestei comisii trebuie s-o constituie coordonarea muncii științifice în domeniul cercetării psihologiei bolnavului, a problemelor de igienă psihică, de patologie a limbajului, ajutorarea copiilor cu deficiențe, studierea comparativă a patologicului și normalului, cercetarea problemelor profilaxiei și înlăturării bolii, ținînd seama de particularitățile personalității bolnavului.

Congresul subliniază necesitatea studierii continue a particularităților dezvoltării neuropsihice a copiilor anormali. Congresul însărcinează consiliul central al societății să găsească și să pună în fața Ministerului Sănătății al U.R.S.S. și a Ministerului Învățămîntului Superior și a învățămîntului mediu special problema introducerii predării psihologiei în instituțiile medicale de învățămînt superior și mediu.

Congresul subliniază necesitatea de a intensifica cercetarea problemelor psihologiei comparate, ale cărei date au o mare importanță generală psihologică și gnoseologică, și de asemenea a problemelor psihologiei judiciare și ale altor ramuri ale psihologiei.

VII

Congresul subliniază că rezolvarea cu succes a sarcinilor mari și de răspundere care stau în fața psihologiei cere o îmbunătățire hotărîtoare a organizării muncii științifice, a coordonării ei, a metodelor ei, cere ridicarea nivelului rezultatelor psihologice ale cercetării. În legătură cu aceasta, congresul însărcinează consiliul central al societății de a lărgi munca de planificare a cercetărilor în diferitele ramuri ale psihologiei, în Uniunea Sovietică, în coordonarea cercetărilor întreprinse de membrii societății din diferitele republici.

Congresul consideră necesar a se întări în mod continuu legăturile psihologiei cu fiziologia activității nervoase superioare, cu pedagogia, medicina și alte științe apropiate, a se organiza cercetări complexe asupra omului, a se uni eforturile tuturor științelor despre om, care au ca scop rezolvarea problemelor educației, creșterii productivității muncii, ocrotirii sănătății neuropsihice, organizării muncii și odihnei etc.

Congresul recomandă consiliului central și secțiilor locale ale societății să stabilească legături strînse cu celelalte societăți (pedagogice, medicale, științifico-tehnice ș.a.) în scopul cercetării în comun a problemelor menționate. Este necesar să se constituie pe lîngă consiliul central comisii de coordonare într-o serie de probleme psihologice fundamentale, comisii care să aibă ca funcție unificarea eforturilor membrilor societății care lucrează în aceste probleme, înlăturarea paralelismului în muncă și care să contribuie la rezolvarea acestor probleme.

Un rol important în coordonarea muncii științifice, în perfecționarea metodelor și în creșterea rezultatelor ei trebuie să-l joace consfă-

tuirile pe probleme. Congresul însărcinează consiliul central al societății să schițeze un plan de organizare a unor astfel de consfătuiri (în Moscova, Leningrad, Tbilisi, Kiev și în alte orașe) și să asigure realizarea lor cu succes. Studiind marea importanță a conferințelor științifice în anumite ramuri ale psihologiei (psihologia copilului, psihologia pedagogică, psihologia medicală, psihologia muncii etc.), Congresul însărcinează consiliul central al societății să elaboreze planul pregătirii și desfășurării acestora.

Congresul subliniază necesitatea de a organiza activitatea de informare asupra cercetărilor care sînt efectuate în diferitele ramuri ale psihologiei în Uniunea Sovietică și peste hotare. Consiliul societății este însărcinat cu studierea problemei (și cu obținerea rezolvării ei pozitive) privind editarea unui buletin informativ și înființarea unei secții de psihologie în institutul de informare științifică al Academiei de științe a U.R.S.S.

Congresul consideră necesar să se intensifice legăturile cu societățile de cercetări științifice din străinătate pe calea schimbului de publicații, să se intensifice călătoriile psihologilor sovietici în străinătate pentru cunoașterea directă a muncii din instituțiile ce se ocupă cu problemele psihologiei, să se lărgească participarea psihologilor sovietici la congresele de psihologie internaționale, invitarea psihologilor de seamă la congresele și conferințele științifice psihologice organizate de societate, traducerea în limba rusă a celor mai bune lucrări ale psihologilor de peste hotare.

Congresul însărcinează consiliul central al societății să găsească diferite căi de lărgire a posibilităților de publicare de către membrii societății a lucrărilor lor științifice sub egida societății, a culegerilor de studii, a monografiilor etc. Congresul consideră indicat să se pună problema editării unei noi reviste de psihologie consacrată psihologiei copilului și psihologiei pedagogice.

Trebuie să se acorde o atenție deosebită construirii și organizării producției de noi aparate pentru psihologie. Consiliul central este însărcinat să dirijeze inițiativa membrilor societății sub acest raport și să contribuie la aplicarea ei.

Problemele ridicării calificării cadrelor psihologice trebuie să constituie obiectul unei preocupări deosebite a societății și a secțiilor ei locale. Este necesar să se organizeze o serie de seminarii, cursuri, consultații pentru psihologii care lucrează pe teren, diferite forme de sprijinire a lor în munca științifică, în pregătirea disertațiilor.

Grija pentru îmbunătățirea predării psihologiei în institutele pedagogice, în universități și în alte instituții de învățămînt, pentru îmbunătățirea pregătirii psihologice a cadrelor didactice trebuie să ocupe un loc important în munca societății și a secțiilor ei. Este indicat să se organizeze pe lîngă consiliul central al societății o comisie specială de coordonare a eforturilor membrilor societății, îndreptate în această direcție. În planul muncii acestei comisii este necesar să se prevadă pregătirea și tipărirea unor cărți consacrate problemelor actuale ale psihologiei, pentru uzul cadrelor didactice.

Constatînd starea nesatisfăcătoare a propagării cunoștințelor psihologice și apreciind marea lor importanță pentru educația comunistă a maselor largi de muncitori, pentru formarea concepției lor corecte despre

lume, a concepției materialist-dialectice, ateiste, congresul obligă toate secțiile societății, ca împreună cu Societatea unională pentru răspîndirea cunoștințelor politice și științifice să lărgească această propagandă în forma orală și scrisă, să atragă la o participare activă în acest sens pe membrii societății.

Congresul consideră indicat să se publice lucrările actualei sesiuni și însărcinează consiliul central al societății să găsească mijloacele și posibilitățile de publicare a lor. Congresul socotește necesar ca desfășurarea celui de-al doilea congres al societății să aibă loc la Leningrad, iar a celui de-al III-lea, la Kiev.

Congresul cheamă pe toți membrii Societății psihologilor să participe activ la dezvoltarea științei psihologice sovietice, să se preocupe neobosit, pe baza metodologiei marxist-leniniste, de ridicarea nivelului teoretic al cercetărilor lor, să-și perfecționeze metodele, să sporească exigențele față de rezultatele lor, să lege mai strîns de viață întreaga lor muncă științifică, să aplice realizările în practică și să asigure prin munca lor creatoare plină de succes rolul activ al științei psihologice în realizarea mărețului plan al construirii comunismului în patria noastră.

UNELE ASPECTE PSIHOLOGICE ALE STUDIULUI INDIVIDUAL*

DE

VLADIMIR GHEORGHIU

Problemele studiului individual sînt tratate deseori numai strict sub raportul aplicării unor procedee cu caracter tehnic, care s-au dovedit a fi utile învăţării. Nu subapreciem de loc aşa-zisa „tehnologie a muncii intelectuale" ; în cazul de faţă, ne-am propus însă să examinăm îndeosebi cîteva aspecte care ţin de realitatea psihologică a celor ce studiază, să privim modul concret în care se săvîrşeşte activitatea de asimilare, de însuşire. Ne-am propus să urmărim învăţarea propriu-zisă în desfăşurarea ei procesuală. Date fiind caracterul complex al temei, limitele articolului de faţă, precum şi înseşi limitele investigaţiilor noastre, nu ne-am referit decît la unele laturi ale acestui proces. Într-o serie de cazuri este vorba numai de o punere a problemelor, iar în altele, chiar numai de o schiţare a lor. Problema esenţială care ne-a preocupat este cea a formării atitudinii conştiente în învăţare şi, implicit, cea a biruirii dificultăţilor care apar în procesul de asimilare [1].

Studiul individual, privit ca o parte din ansamblul procesului de învăţare, nu poate fi examinat în afara raporturilor complexe dintre cel care învaţă şi cel care are sarcina îndrumării acestuia. Pornind de la un asemenea punct de vedere, am considerat necesar să ne referim şi la unele aspecte care relevă importanţa activităţii de îndrumare a studiului individual, aceasta cu atît mai mult cu cît unele cadre didactice neglijează nu rareori o astfel de îndatorire.

Chiar dacă nu se fac totdeauna referiri speciale la raportul dintre faptele analizate şi procesele psihice care le pun în evidenţă a existat totuşi în permanenţă preocuparea de a privi problemele din punctul de

---

* Articolul de faţă constituie o parte dintr-un studiu consacrat acestei teme. Referindu-se mai direct la activitatea de însuşire, de asimilare, el este orientat îndeosebi spre unele aspecte ale procesului de înţelegere.

[1] În privinţa noţiunii de atitudine conştientă în învăţare ne însuşim concepţia lui A. N. Leontiev, expusă în special în studiul : *Probleme psihologice ale atitudinii conştiente în învăţare*, din *Probleme de psihologia înţelegerii*, E.S.D.P., Bucureşti, 1951.

vedere al implicațiilor lor psihologice. Nu ne-am propus să examinăm înseşi procesele psihice ca atare, să ne ocupăm de psihologia gîndirii, a înțelegerii. Strădania noastră a fost în schimb aceea de a raporta faptele descrise la problematica psihologică generală [1].

*

Considerațiile noastre izvorăsc din experiența cîştigată în activitatea didactică desfăşurată timp de mai mulți ani ca lector la o catedră de socialism ştiințific [2]. Ele se sprijină pe observații directe, pe analiza lucrărilor studenților (caiete de notițe, conspecte, lucrări de control etc.), precum şi pe unele investigații experimentale.

Menționăm pe scurt unul dintre procedeele experimentale folosite. Studenții (în total 30) au primit sarcina de a conspecta în clasă articolul lui V. I. Lenin, *Despre cooperație* (fiecare student a primit cîte un exemplar din broşura cuprinzînd articolul lui Lenin). Conspectarea s-a desfăşurat în următoarele condiții : studenții nu studiaseră încă lecția privitoare la problemele cuprinse în articol şi nu primiseră nici un fel de îndrumări privitoare la tehnica conspectării ; în dreptul unor pasaje neesențiale ale articolului (în toate exemplarele, aceleaşi) au fost făcute cu creionul o serie de sublinieri, care păreau însă introduse de antecititori obişnuiți să facă însemnări pe carte.

După conspectare, li s-a cerut să întocmească un rezumat al ideilor principale conținute în articolul lui Lenin. În continuare, au răspuns la mai multe întrebări (în ce an a fost scris articolul, dacă s-au lăsat influențați de sublinierile din text, dacă au întîlnit probleme neclare, dacă în timpul conspectării au avut reprezentări etc.).

La o săptămînă după aceea a fost organizată în clasă o discuție despre felul în care trebuie întocmit un conspect. În acest scop au fost analizate cîteva dintre conspectele întocmite de studenți acasă (pe baza unui alt articol al lui Lenin) şi li s-a prezentat un conspect model al acestui articol. Analiza conspectelor, precum şi îndrumările generale date cu acest prilej au suscitat interesul tuturor studenților.

După alte cîteva zile a fost organizată din nou conspectarea în clasă a articolului lui Lenin, *Despre cooperație*. Condițiile erau de data aceasta

---

[1] Problemele psihologiei învățării şi ale stilului muncii individuale în procesul învățării au fost studiate pe larg de autorii sovietici. Amintim, printre altele, cartea lui M. N. Sardakov, *Очерки психологии учения*, (Ucipedghiz, Moscova, 1951), cartea lui L. V. Zankov, *Память* (Ucipedghiz, Moscova, 1949) care cuprind ample referiri la procesele de învățare ; apoi cercetările lui A. I. Samarin, privitoare la studiul muncii individuale şi în special articolul, *Stilul muncii intelectuale a elevilor mai mari*, din *Probleme de psihologia copilului* (București, Ed. de stat pedagog. şi psihologie, 1951). Importante considerații psihologice privitoare la învățare se găsesc în unele capitole ale lucrării lui S. I. Rubinstein, *Основы общей психологии* (Госучпедиз, Наркомпроса, Moscova, 1940), precum şi în alte lucrări ale acestuia. La unele dintre aceste lucrări ne referim în mod special în cuprinsul articolului.

[2] Observațiile se bazează îndeosebi pe experiența dobîndită în contactul cu studenții de la Institutul de ştiințe economice „V. I. Lenin" (1953), Institutul C.F.R. „Gh. Gheorghiu-Dej" (1955), precum şi cu studenții de la Facultatea de pedagogie şi compoziție a Conservatorului „Ciprian Porumbescu" (1959). Referirile concrete vizează în special pe cei din urmă.

altele (studenții au studiat între timp lecția cu privire la cooperativizarea agriculturii, au primit indicații speciale cu privire la conspectare). La terminarea conspectului a urmat un nou rezumat al ideilor principale. Studenții au completat apoi un mic chestionar prin care li se cerea să precizeze dacă noile condiții au favorizat sau nu realizarea celui de-al doilea conspect.

Materialul adunat — de altfel destul de bogat — ne-a furnizat o serie de date cu privire la priceperea de a conspecta, de a sezisa ideile principale și legătura dintre acestea, cu privire la receptivitatea studenților față de indicațiile date, la rolul prelegerilor în înțelegerea textelor conspectate etc.

A fost folosit printre altele și un chestionar care conținea întrebări cu privire la : îndrumări primite de studenți (în timpul școlii medii) în legătură cu studiul individual, modul concret în care își organizează acest studiu, procedee speciale folosite în studiu (conspectarea, luarea notițelor etc.), atitudinea studenților față de studiu (autoapreciere, raportarea la indicațiile primite, preocuparea pentru îmbunătățirea studiului etc.). Scopul urmărit nu a fost numai acela de a lărgi — pe baza răspunsurilor pe care urma să le primim — informarea noastră despre studiul individual, dar și acela de a-i determina pe studenți să-și examineze atent stilul de muncă (multe dintre întrebări solicitau din partea studenților o analiză mai temeinică a felului în care își organizează studiul). Pe terenul unei astfel de autoanalize a sporit cu mult receptivitatea studenților la îndrumările noastre, ca și, în genere, preocuparea lor pentru găsirea unor soluții mai eficiente în activitatea de asimilare. Chestionarul s-a dovedit a fi astfel, nu numai un instrument de cercetare, dar și un important mijloc pedagogic.

*

Noțiunea de înțelegere se referă de regulă, nu numai la procesul de actualizare a legăturilor constituite pe baza practicii trecute, dar și la procesul de formare a unor legături, a unor asociații noi. Activitatea de asimilare pe care o avem în vedere relevă cu deosebire tocmai constituirea noilor asociații, procesul de raportare a noului la cunoștințele existente.

Raportată la problemele învățării propriu-zise, înțelegerea ne apare înainte de toate ca un proces de descoperire a raporturilor intrinsece pe care le conțin operele ce urmează să fie studiate. Aceasta presupune de fapt pătrunderea în însăși gîndirea autorului, sezisarea logicii lui, a argumentației sale, a ierarhizărilor pe care acesta le stabilește pentru a determina greutatea specifică a problemei date. Integrarea în gîndirea autorului facilitează actul de integrare luat de data aceasta în accepția lui psihologică (încadrarea noilor cunoștințe în cele existente). Nu este vorba aici de un scop în sine. Cititorul — ne referim îndeosebi la studentul care studiază socialismul științific — cercetează de fiecare dată o anumită problemă ; el este preocupat să cunoască modul concret în care a apărut și a evoluat această problemă. „Metoda cea mai sigură în problemele științelor sociale și ceea ce se cere în primul rînd pentru a dobîndi într-adevăr deprinderea de a aborda just aceste probleme și a nu te pierde în

mulțimea amănuntelor sau în enorma diversitate a părerilor care se înfruntă — ceea ce se cere în primul rînd pentru a aborda aceste probleme din punct de vedere științific — arăta V. I. Lenin — este să nu uiți conexiunea istorică fundamentală, să privești fiecare problemă din punctul de vedere al modului în care a apărut în istorie un fenomen dat, al etapelor principale pe care le-a parcurs în dezvoltarea lui acest fenomen, și să vezi, privind prin prisma acestei dezvoltări, ce a devenit acest fenomen în prezent" [1]. Nimeni n-a mînuit mai bine decît înșiși clasicii marxism-leninismului această metodă științifică. Pătrunderea în miezul gîndirii lor duce în mod sigur la descoperirea tezelor esențiale, a legăturilor organice dintre ele, la descoperirea și însușirea argumentelor de fier cu care acestea sînt susținute.

Procesul acesta, ca de altfel însuși studiul științei marxist-leniniste, nu este ușor. Lucrurile apar liniare numai pentru cei care nu gîndesc. Cititorul trebuie să aibă conștiința dificultăților, să-și figureze întrucîtva natura acestora. Atenția lui va fi orientată mai precis spre premisele problemei care îi mijlocesc găsirea soluției.

Pentru a mobiliza cît mai mult atenția cititorului sau a auditorului se fac uneori mențiuni speciale cu privire la natura complexă a problemei date. Un model clasic în acest sens îl constituie indicațiile cuprinse în introducerea prelegerii *Despre stat* pe care Lenin a ținut-o la Universitatea Sverdlov în iulie 1919. Adresîndu-se unor cursanți care abordau pentru prima oară în mod sistematic problema statului, Lenin îi avertiză că aceasta este una dintre „problemele cele mai complexe, din cele mai grele care a fost poate chiar cel mai mult încurcată de către oamenii de știință, scriitorii și filozofii burghezi". Subliniind că o însușire temeinică a problemei nu este posibilă fără o permanentă reluare a ei, fără studierea — în completarea convorbirilor și prelegerilor — a principalelor opere ale lui Marx și Engels, Lenin atrage totodată atenția cursanților că dificultățile expunerii nu trebuie să intimideze pe nimeni, „dat fiind că cele care nu vor fi înțelese la prima citire vor fi înțelese după o repetată citire sau după ce veți fi privit ulterior problema sub un alt aspect...". În încheierea acestor considerații introductive, Lenin scrie : „Numai căpătînd iscusința de a vă orienta în mod independent în această chestiune vă veți putea considera destul de fermi în convingerile voastre, putîndu-le susține cu destul succes în fața oricui și oricînd".

Am stăruit asupra acestor indicații ale lui Lenin pentru că ele conțin, printre altele, învățăminte pedagogice și psihologice extrem de importante. Lenin, ținînd seama în primul rînd de realitatea școlară, de faptul că are de-a face cu auditori care sînt la începutul cursului, consideră necesar să le atragă din capul locului atenția asupra dificultăților problemei. Vizînd scopuri pedagogice precise, el nu afirmă pur și simplu existența greutăților ci sugerează perspectiva biruirii lor. Lenin, trasînd un întreg program de studiu care prevedea prelegeri, adîncirea acestora prin studierea operelor lui Marx și Engels, convorbiri speciale destinate lămuririi problemelor rămase neclare, avea în vedere un obiectiv final, căruia trebuie să i se

[1] V. I. Lenin, *Opere*, E.S.P.L.P., București, 1956, vol. 29, p. 457.

subordoneze de fapt toate eforturile. Lucrul cel mai important — sublinia el — este iscusința de a trata în mod independent problema, dovada fermității convingerilor fiind demonstrată tocmai de o astfel de calitate. Lenin avea în vedere necesitatea stăpînirii problemei statului, „esențială în întreaga politică", necesitatea asigurării unei orientări riguroase în fața multiplelor situații concrete pe care le dezvăluie această problemă.

Judecînd sub raport psihologic importanța deosebită a acestor concluzii leniniste — pe baza cunoscutelor teze ale lui A. N. Leontiev [1] privitoare la atitudinea conștientă în învățare — trebuie să subliniem că ceea ce se cere realizat nu este o simplă cunoaștere, o înțelegere a problemelor, a *semnificației* lor. Important este ce devin aceste probleme pentru cel care le studiază, *sensul* pe care îl dobîndesc pentru el cunoștințele reflectate în conștiința sa. Nu este vorba numai de o cunoaștere ideativă, ci și de o profundă participare afectivă și volițională, chemată să asigure traducerea în viață cu pasiune a învățăturii marxist-leniniste. *Sensul* avut în vedere aici este cu atît mai bogat în conținut și mai complex, cu cît este vorba de însușirea concepției științifice despre lume. Realizarea atitudinii conștiente în învățare nu este posibilă decît atunci cînd există o claritate a scopului, cînd există un sistem de motivări care asigură mobilizarea eforturilor în direcția indicată de acest scop. În condițiile indicate de V. I. Lenin, activitatea de studiere se integrează — dată fiind, înainte de toate, claritatea scopului, conștiința dificultăților și a modalităților de a le birui — într-un sistem de motivații cu o mare capacitate mobilizatoare.

*

În lumina considerațiilor de mai sus, am încercat să examinăm unele aspecte care privesc modul concret în care se săvîrșește activitatea de asimilare, de însușire. Preocuparea noastră centrală a fost aceea de a analiza cauzele unor deficiențe în învățare, de a ușura găsirea unor soluții de remediere. Depistarea deficiențelor constituie de altfel, prin ea însăși, un mijloc de a combate învățatul superficial, de a sugera modalități de îmbunătățire a studiului.

Concret, ne vom referi în cadrul acestui articol, la : *a*) analizarea unor aspecte ale procesului de însușire a noțiunilor ; *b*) evidențierea importanței psihologice a unora dintre factorii preliminari ai studiului individual ; *c*) relevarea unor deficiențe în înțelegerea raporturilor esențiale ; *d*) examinarea cîtorva aspecte privind rolul reprezentărilor în înțelegerea și însușirea problemelor.

Mai întîi, deci, cîteva considerații despre asimilarea noțiunilor. Însușirea temeinică a unei discipline presupune desfășurarea unui efort permanent pentru asimilarea sistemului de noțiuni cu care operează această disciplină. Acest adevăr, care pare evident prin el însuși, trebuie totuși relevat într-un mod special studenților, pentru că nu toți îi cunosc valoarea. Semnificative în această direcție sînt înșeși răspun-

[1] A. N. Leontiev, *Problemele psihologice ale atitudinii conștiente în învățare*, în *Probleme de psihologia înțelegerii*, E.S.D.P., București, 1951.

surile studenților la întrebarea (dată în cadrul chestionarului) privind grija acordată de ei clarificării noțiunilor mai importante. Este adevărat că cei mai mulți și-au dat toată silința pentru a descifra cît mai complet semnificația acestor noțiuni. De menționat, însă, că numai un număr restrîns de studenți „și-au mărturisit" necesitatea însușirii acestor noțiuni, pornind chiar de la înțelegerea relației amintite mai sus.

Iată însă o dovadă mai concludentă. În timp ce conspectau în clasă articolul lui Lenin, *Despre cooperație*, li s-a comunicat studenților că pot recurge, ori de cîte ori întîlnesc probleme sau noțiuni pe care nu le înțeleg, la dicționarul politic adus chiar în acest scop. Pentru a atrage în mod special atenția studenților asupra dicționarului, le-am citit explicațiile privitoare la *n.e.p.*, conținute de acesta [1]. Care a fost rezultatul? Numai 5 din cei 30 de studenți au apelat le dicționar. S-ar părea că pentru ceilalți totul a fost pe deplin înțeles. Două fapte esențiale vin însă să dezmintă o astfel de presupunere. Mai întîi, cei 5 studenți care s-au folosit de dicționar sînt dintre cei mai buni. Al doilea fapt este și mai edificator. Puși, imediat după terminarea conspectului, să lămurească o serie de noțiuni și de probleme pe care lectorul le bănuia mai neclare pentru ei, un număr destul de mare de studenți au recunoscut deschis că n-ar putea da lămuririle necesare.

Cele două fapte semnalate mai sus scot în evidență aspecte psihologice cunoscute, dar peste care se trece de obicei cu mare ușurință. Măsurîndu-și forțele, studenții buni își dau seama destul de precis de ceea ce de fapt nu știu. Faptul, în aparență banal, are însă importanța sa psihologică. Mărturisindu-și limitele pregătirii lor, ei se mobilizează într-un mod special în fața noilor sarcini. Întîlnind noțiuni necunoscute sau nu îndeajuns de lămurite, astfel de studenți simt imperios nevoia unei clarificări (interesant de semnalat că 4 din cei 5 studenți au citit în dicționar și explicațiile cu privire la *n.e.p.*). Comportarea lor, expresie a atitudinii conștiente în învățare, concordă pe deplin cu indicația pe care Lenin a transmis-o tineretului comunist în cuvîntarea sa la al III-lea Congres al U.T.C. din Rusia: „Dacă știu că știu puțin, voi izbuti să cunosc mai mult" [2].

Unii studenți n-au însă „conștiința necunoștințelor lor". Ei parcurg uneori un text fără să-și dea seama că acesta cuprinde noțiuni pe care de fapt nu le înțeleg [3]. Dimpotrivă, lucrurile li se par pe deplin lămurite. Trebuie să se țină seama aici, firește, de ceea ce s-ar putea numi „fetișismul contextual". Iluzia deplinei înțelegeri este în orice caz și opera unor compensații ce se săvîrșesc pe seama contextului. Școlarul care traduce pe „ghicite" dintr-un text străin are de regulă conștiința aproximației traducerii efectuate. El știe precis că nu stăpînește semnificația cutărei sau cutărei expresii; preferînd însă soluțiile facile, nu caută înțelesul acestora în dicționar, ci în context. În cazul

[1] Explicațiile despre *n.e.p.* trebuiau comunicate oricum studenților, dat fiind că în articolul lui Lenin existau permanente referiri la noua politică economică, despre care nu învățaseră încă.

[2] V. I. Lenin, *Opere*, E.S.P.L.P., București, 1956, vol. 31, p. 270.

[3] Fenomene similare sînt semnalate și de I. A. Samarin, *op. cit.*, p. 103.

nostru, refugierea în context se produce de multe ori, însă pe neobservate, într-un fel care exprimă tocmai faptul că cititorului i-a scăpat înțelesul unora dintre noțiuni.

Deficiențele născute din insuficienta stăpînire a noțiunilor iau uneori forme dintre cele mai alarmante. Nu ne referim numai la cazurile izbitoare, cum sînt cele în care are loc, pe baza unui proces de substituire, utilizarea cu totul nefericită a unor termeni, dar și la unele fenomene ceva mai ascunse, cu nimic însă mai de neglijat. Să ne referim și aici la un exemplu. Iată-l pe studentul G. El pare, în general, destul de bine pregătit. Am aflat ulterior că G. a frecventat și înainte de a veni la facultate unele cercuri de învățămînt politic. De fiecare dată cînd parcurgea un text, avea impresia că întîlnește lucruri care îi erau demult pe deplin lămurite. Considerîndu-se „cunoscător", n-a învățat niciodată sistematic. Niciodată nu s-a străduit să-și însușească temeinic noțiunile de bază. Aici se ascundea de fapt secretul insuccesele sale. Fenomenul individualizat aici pentru exemplificare trebuie luat, desigur, pentru ceea ce semnifică el ca atare. Expresie a superficialității în asimilare, el este propriu, de regulă, acelora care, bazîndu-se pe o oarecare ușurință în învățare, neglijează de fapt, pe seama acesteia, defășurarea unui studiu aprofundat.

În cele ce urmează ne vom opri, în cîteva cuvinte, asupra unor dificultăți în însușirea unor noțiuni, determinate în special de interferența de sensuri, de relația de similitudine. Unele confuzii rezultă din folosirea unor noțiuni într-o altă accepție decît cea care concordă cu determinarea lor științifică. Ne referim îndeosebi la noțiuni polisemantice, la care una din semnificații — de regulă cea corespunzătoare vorbirii curente — este substituită celorlalte înțelesuri ale noțiunii date.

Sub raportul logicii, astfel de substituiri au fost examinate în repetate rînduri (cu referire în special la procesul de elaborare a noțiunilor neștiințifice folosite de diverși mistificatori ai marxismului). Se știe de altfel cît de tăios a combătut la timpul său însuși Marx, în *Ideologia germană*, pe detractorii adevărului care recurgeau, în sprijinul tezelor lor, la variate artificii logice. „Cînd între două cuvinte există o legătură etimologică sau pur și simplu sună la fel — scrie Marx cu referire la folosirea unui astfel de artificiu — ele sînt considerate ca răspunzătoare în mod solidar unul pentru celălalt, sau cînd un cuvînt are semnificații diferite, atunci acest cuvînt este folosit după necesitate, ba într-un sens, ba într-altul, iar aceasta se face păstrîndu-se aparența că sfîntul Sancho (aluzie la hegelianul de stînga Stirner — *n.n.*) ar vorbi de unul și același lucru în diferite „refracții" [1]. În cazul de față ne vom referi la unele aspecte psihologice, similitudinea și actele de substituire legate de ea apărîndu-ne, printre altele, ca o formă de manifestare a interferenței deprinderilor. Examinarea psihologică nu exclude, firește, punctul de vedere logic ; o justă înțelegere a fenomenului amintit nici nu este posibilă, de altfel, în afara acesteia. Să dăm însă unele exemple.

[2] K. Marx, F. Engels, *Ideologia germană*, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 290.

Studenții confundă în unele cazuri noțiunea de *program* cu cea de *statut*. Astfel de greșeli trebuie puse în parte și pe seama faptului că în mod obișnuit ei înțeleg prin *program* ceva ce ține de organizare (program de școală, program de lucru). O asemenea accepție conduce întrucîtva spre ideea de *statut*. Uneori se produc confuzii cu privire la forța conducătoare a revoluției burghezo-democratice din Rusia. Unii studenți răspund aproape automat că burghezia a constituit hegemonul acestei revoluții. Fără îndoială că și similitudinea își spune aici cuvîntul. Următoarea frază, desprinsă din lucrarea de control a studentului B., ni se pare elocventă din acest punct de vedere. „În ambele revoluții, cea burghezo-democratică și cea socialistă, rolul de luptător principal îl are proletariatul; dar pe cînd în revoluția burghezo-democratică rolul de conducător îl are burghezia, în revoluția socialistă îl are clasa muncitoare cu partidul ei". În mintea studentului este prezentă ideea hegemoniei proletariatului în revoluția burghezo-democratică; neînțelegînd însă prea bine diferența specifică dintre cele două etape ale revoluției și influențat de asemănarea de sensuri, el sfîrșește prin a nega de fapt ideea justă afirmată la început.

Literatura marxistă atrage uneori în mod special atenția asupra sensului în care trebuie luat un anumit termen, aceasta mai ales atunci cînd există pericolul folosirii lui într-o accepție străină de cea care i-a fost conferită de știința marxist-leninistă. Atunci cînd este definit conținutul oportunist al *centrismului*, se menționează, de pildă, în mod expres că noțiunea de *centrism* nu trebuie luată într-un sens spațial, ci într-unul strict politic.

Interferența generată de polisemantismul unor termeni prezintă uneori aspecte mai complexe. Acest lucru poate fi pus în evidență în special atunci cînd fenomenul este examinat în procesul interrelației dintre cele două sisteme de semnalizare ale activității nervoase superioare. Raportarea exclusivă la cel de-al doilea sistem de semnalizare nu epuizează varietatea de aspecte pe care le prezintă problema.

Studenții confundă uneori „direcția loviturii principale" (ne referim la o componentă a planului strategic) cu însuși scopul revoluției. În cazul dat, plasticizînd substantivalul „direcție", ei își reprezintă o săgeată în genul acelora care indică direcția trupelor pe o hartă militară. Săgeata înfiptă în tabăra dușmanului sugerează și ea parcă ideea de scop urmărit.

Exemplul următor evidențiază poate mai bine complexitatea problemei. Studenții întîmpină uneori dificultăți în asimilarea noțiunilor de *bază* și *suprastructură*. La o examinare mai atentă rezultă că unii nu înțeleg mai ales de ce *baza* include totalitatea relațiilor de producție. Ei desemnează de fapt prin *bază* forțele de producție și au de obicei pentru o astfel de înțelegere și un anumit gen de reprezentări. Își imaginează de pildă (studentul C.) o suprafață întinsă pe care se disting muncitori manipulînd mașini-unelte. Alteori, reducînd imaginile concrete (studentul B.) la cîteva linii schematice, își reprezintă prin forțele de producție ceva în genul unei temelii de casă. Relațiilor de producție le corespund în schimb imagini care numai cu greu ar putea sugera ideea de *bază* (de pildă, linii în plan orizontal reprezentînd parcă un înveliș de casă —

studentul B.). Astfel de reprezentări constituie încercări, e adevărat *sui generis*, de explicare a naturii raporturilor dintre forțele și relațiile de producție, a raporturilor dintre conținut și formă. În cazul de față nu ne interesează însă raportul dintre forțele și relațiile de producție, ci cel dintre relațiile de producție și suprastructură. Ceea ce considerăm necesar să subliniem este că imaginile concrete amintite mai sus împiedică întrucîtva înțelegerea noului raport rezultat din procesul dialectic de transformare a ceea ce a constituit la un moment dat forma, în conținut. Studentul nu sesizează că este vorba de o nouă relație. În timp ce, în raport cu forțele de producție, relațiile constituie forma, în raport cu suprastructura ele constituie conținutul (bază economică a societății). Problema, firește, nu e ușoară și studentul anului I nu dispune încă de instrumentația filozofică necesară care ar ușura înțelegerea ei. Toate acestea nu fac însă decît să atragă mai mult atenția asupra necesității de a clarifica și mai bine chestiunea.

Amplitudinea interferenței crește în cazurile amintite și ca urmare a faptului că în procesul de biruire a dificultăților întîlnite apare la mulți o tendință sporită de a plasticiza, de a-și „mobiliza" reprezentările.

În sfîrșit, o ultimă referire la unele aspecte ale interferențelor care apar în procesul însușirii noțiunilor. Avem în vedere aici felul în care asimilează studenții noțiunile perechi, construite pe aceeași rădăcină de cuvînt, de categoria : obiectiv-obiectivism, reformă-reformism, pace-pacifism, egalitate-egalitarism, național-naționalism, individualitate-individualism etc.

În practica lucrurilor apar uneori următoarele situații : studenții atribuie și celui de-al doilea termen un sens pozitiv (pacifismul este confundat în unele cazuri cu lupta pentru pace). Alteori, devenind mai circumspecți, extind semnificația negativă a celui de-al doilea termen și asupra primului (neagă, de pildă, din pricina individualismului, și ideea de individualitate). Există însă și o a treia situație. Avizați întrucîtva asupra confuziilor posibile, dar nu îndeajuns de clarificați asupra adevăratului conținut, studenții evită pur și simplu să opereze cu aceste noțiuni.

În procesul de clarificare a fiecărui termen luat separat, a raportării unuia la celălalt, poate rezulta și clarificarea altor categorii de noțiuni. Pentru a pune în lumină esența oportunistă exprimată, de pildă, de cel de-al doilea termen, nu este suficientă uneori raportarea la conținutul primului, ci se impune referirea la o altă noțiune, de pildă la aceea care reprezintă în mod direct negarea celui de-al doilea termen. Astfel, referirea la *obiectivism* impune, nu numai clarificarea noțiunii de *obiectiv*, dar și cea de *partinitate*. Demascarea reformismului presupune, nu numai referirea la noțiunea de reformă, ci în special clarificarea a ceea ce se înțelege prin *politică revoluționară* etc. Ceea ce dorim să subliniem este că în astfel de împrejurări clarificarea noțiunilor poate fi transformată într-un instrument de lămurire a însăși esenței unor probleme ce urmează să fie însușite de studenți.

Anumite confuzii survin din ignorarea caracterului istoric al unor noțiuni. Omițîndu-se referirea la treapta corespunzătoare de dezvoltare

a societății, se întîmplă să se atribuie unor astfel de noțiuni un sens decurgînd din raportarea lor la o altă orînduire socială decît cea care a fost de fapt vizată (nu se face, de pildă, demarcația necesară dintre cooperația socialistă și cea capitalistă).

În procesul de asimilare a noțiunilor apar firește și multe alte situații, de care însă nu ne putem ocupa aici (printre altele, și pentru că ne-am îndepărta astfel prea mult de problematica studiului individual propriu-zis). Ceea ce rezultă însă oricum este că studentul trebuie ajutat să-și însușească, pe de o parte, întreaga bogăție de idei exprimate de noțiunea dată, iar pe de alta să înțeleagă limitele ei. Experiența școlară scoate la iveală, nu numai tendința de a sărăci conținutul unor noțiuni, încercarea de a substitui un element al acesteia semnificațiilor ei complexe, dar și tendința de a absolutiza conținutul unor noțiuni. Astfel, de pildă, unele noțiuni, ce-i drept foarte bogate în conținut, cum este de pildă cea de mod de producție, sînt folosite de unii studenți ca un fel de „panaceu universal".

Toate cazurile amintite atrag atenția asupra necesității de a se explica problemele pornindu-se de la înțelegerea complexității lor. Nu este vorba numai de o dezvăluire a erorilor posibile, de indicarea substituirilor care au stat la baza lor, ci de găsirea mijloacelor adecvate de însușire corectă a respectivelor noțiuni. În cazul în care explicațiile se limitează la indicarea confuziilor se întîmplă uneori ca studentul, nefiind pe deplin clarificat asupra problemei în sine, să evite folosirea unor astfel de noțiuni (vezi și exemplul dat mai sus).

Există împrejurări în care studenții se bizuie exclusiv pe explicații etimologice. Deși au, firește, importanța lor, acestea sînt totuși insuficiente. Simpla referire la etimologia cuvîntului *filozofie* nu dezvăluie conținutul filozofiei ca atare; de altfel, nici măcar pe cel pe care ea l-a avut la vechii elini. Apare astfel necesitatea imperioasă de a examina, în spiritul logicii dialectice, însuși procesul de devenire al unei noțiuni. „Conceptele omenești — arăta Lenin — nu sînt, imobile, ci se mișcă etern, trec unele în altele, curg unele într-altele — fără aceasta ele nu oglindesc viața adevărată" [1].

Clarificarea noțiunilor deschide un cîmp larg înțelegerii problemelor exprimate prin mijlocirea lor. Esențialul e tocmai ca posibilitățile existente în acest sens să fie folosite din plin. Cei care își limpezesc de la început, cu răbdarea necesară, diferența dintre noțiunile de *muncă* și *forță de muncă* pot avea, nu numai satisfacția că s-au înarmat împotriva unor grave confuzii posibile, dar și pe aceea de a fi obținut cheia pentru înțelegerea uneia dintre cele mai importante probleme ale economiei politice marxiste: geneza exploatării capitaliste.

Este neîndoielnic că în procesul clarificării noțiunilor are loc, nu numai însușirea conținutului lor științific, dar și dezvoltarea multilaterală a gîndirii celor care își dirijează eforturile în direcția asimilării sistematice și temeinice a acestor noțiuni.

*

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 228.

Reușita învățăturii depinde, printre altele, de justa folosire a condițiilor pe care le oferă însuși cadrul în care se desfășoară studiul. Unele dintre aceste condiții, care pot juca un rol însemnat în procesul înțelegerii, nu sînt apreciate la justa lor valoare. O astfel de subapreciere se explică în parte prin aceea că unii membri ai corpului didactic ignorează în unele împrejurări aspectele psihologice și pedagogice care decurg din adaptarea tînărului absolvent al școlii medii la exigențele învățămîntului superior (trecerea de la lecție la prelegeri, de la studierea manualelor la aceea a unor opere complexe etc.).

Scapă uneori din vedere, de pildă, cît de important este ca logica succesiunii cursului să devină însăși logica studentului. Lecțiile grupate pe cicluri, de exemplu, *Marxism-leninismul despre partidul revoluționar al clasei muncitoare* sau *Marxism-leninismul despre revoluție*, se înlănțuie după un anumit sistem. Dezvăluindu-i-se, de pildă, criteriile după care se succed lecțiile grupate în jurul temei *Marxism-leninismul despre construirea orînduirii socialiste*, studentul capătă cheia integrării logice a fiecărei lecții luate separat, în problematica generală. Lecțiile cuprinse în acest ciclu (trăsăturile perioadei de trecere de la capitalism la socialism, planul leninist de construire a socialismului, învățătura marxist-leninistă despre industrializarea socialistă, despre transformarea socialistă a agriculturii, revoluția culturală parte integrantă a construirii socialismului) îi apar astfel mai evident ca verigi ale aceluiași lanț.

Viziunea de ansamblu care i se oferă astfel îl orientează mai precis în studiu, sporește de fapt coerența acestuia. Dacă se realizează o trecere firească de la o lecție la alta, se revine din cînd în cînd la problemele abordate anterior, se creează implicit și premisele unei mai bune integrări. Înarmat cu o orientare generală, studentul urmărește problema dată cu un interes mărit și cu mai multă independență. Toate acestea au importanța lor în sporirea înțelegerii.

Trebuie să se țină seama însă și de un alt lucru. O serie de noțiuni și de probleme explicate la începutul cursului vor fi însușite pe deplin numai pe parcurs, cînd se adaugă aspecte noi, care le completează înțelesul. O reluare sistematică — bineînțeles acolo unde cadrul permite — asigură, nu numai o consolidare a cunoștințelor, dar și o mai profundă înțelegere a lor. Despre modul de producție ca factor determinant al dezvoltării societății se vorbește la începutul cursului. O revenire la această importantă problemă, de pildă la lecțiile despre revoluție, se dovedește a fi extrem de utilă. Principiul didactic pe care se sprijină această observație, aplicat cu consecvență în școala medie, este trecut cu vederea uneori în învățămîntul superior. Studentul trebuie de altfel stimulat multilateral în direcția efectuării independente a unor astfel de reluări. Succesul va fi deplin numai atunci cînd acumularea noilor cunoștințe va produce îmbunătățiri calitative în ansamblul cunoștințelor. Interesante, în legătură cu cele de mai sus, sînt unele dintre răspunsurile date de studenți la întrebarea „Ce procedee folosite în expunerea lecțiilor v-au ajutat în mod special?" Unii au vorbit tocmai despre

utilitatea reluării unor probleme tratate şi în lecţii anterioare, despre importanţa concluziilor de sinteză care se fac la sfîrşitul unui întreg ciclu etc.

Avem în vedere şi o altă condiţie, dată de însuşi cadrul în care se desfăşoară studiul socialismului ştiinţific. Nici această condiţie, deşi ascunde în ea mari posibilităţi, nu este folosită totdeauna la justa ei valoare. După cum se ştie, studiul individual este precedat de audierea prelegerilor. Lecţia evidenţiază ideile de bază, precum şi legăturile dintre ele. După ce a audiat cursul, studentul este dator să parcurgă o bibliografie adecvată, menită să asigure aprofundarea şi consolidarea cunoştinţelor dobîndite la curs. Pentru ca lectura textelor indicate să nu se desfăşoare însă „oricum", i se indică un plan tematic care fixează problemle esenţiale după care urmează să se ghideze. Studentul trebuie să citească bibliografia raportîndu-se deci la o tematică dată. Există însă, din păcate, destui studenţi care citesc „în general". Ei se declară pe deplin satisfăcuţi dacă reuşesc să parcurgă bibliografia indicată. Modul în care se face aceasta îi interesează de multe ori mai puţin. Unii, totuşi nesatisfăcuţi de rezultatele obţinute, încearcă să compenseze neajunsurile unei astfel de lecturi recitind cursul, care „oricum, prezintă ideile principale".

Marea majoritatea a studenţilor manifestă un viu interes pentru studiul marxism-leninismului. Lucrul acesta este desigur cel mai important. Pentru a asigura învăţăturii un sens cît mai profund este însă necesar ca interesul general să se concretizeze în motivări speciale, care să-l orienteze cu precizie pe tînărul cititor. Mărturisindu-şi dorinţa de a găsi în textele indicate anumite probleme, studentul îşi făureşte de fapt o astfel de motivare stimulatoare, care contribuie fără îndoială, alături de altele, la mobilizarea eforturilor sale. Ceea ce se ignoră este tocmai împrejurarea că printr-o asiduă căutare „a ceva anume", creşte cu mult interesul pentru cartea respectivă. Atenţia astfel dublată determină şi o creştere a discernămîntului. Rezultatul este o selecţie incomparabil mai fină. Raportarea la o problemă dată asigură sezisarea unor lucruri în aparenţa secundare, în realitate însă de mare importanţă pentru ansamblul procesului de asimilare. Fapte peste care cititorul ar trece astfel în grabă sînt reţinute mult mai bine pe baza acestui sistem de referiri. Toate acestea contribuie, în primul rînd, la o mai bună înţelegere a problemelor studiate.

Psihologic, problema pe care o avem în vedere aici interesează în primul rînd sub raportul conturării motivării care îl îndeamnă, îl stimulează pe student la efortul de a căuta în bibliografia indicată problema necesară. Este nevoie de un efort, pentru că problema nu se relevă de la sine. De cîte ori nu se întîmplă ca studenţii să nu studieze întreaga bibliografie, motivînd că aceasta nu este în legătură directă cu tematica dată ! Problema are însă şi un alt aspect. Este vorba de faptul că *tematica constituie şi trăsătura de unire dintre diversele surse bibliografice axate pe aceeaşi problemă. Pentru întregirea multilaterală a problemei se impune ca elementele desprinse din fiecare sursă în parte să se completeze reciproc şi să nu se înşiruie în mintea studentului — cum se întîmplă uneori — pe*

linii paralele. E și aceasta, firește, o latură a integrării de care trebuie să se țină seama.

Orientarea studiului pe baza unei tematici date nu trebuie, firește, să-l „anchilozeze" pe cititor. Astfel s-ar ajunge la ignorarea complexității relațiilor ce se stabilesc prin raportarea tematicii date la problematica cărții, precum și în procesul invers de referire a elementelor dezvăluite de text la tematica stabilită. Așa se întîmplă cu acei cititori de beletristică care, urmărind, de pildă, numai „firul acțiunii", sînt complet orbi la elementele descriptive, care dau de fapt relief întregii acțiuni și care-i împrumută culoarea specifică.

Subliniem din nou, la sfîrșitul acestor considerații, importanța folosirii cît mai raționale a condițiilor concrete pe care ni le oferă însuși cadrul în care se desfășoară studiul. Simpla existență, a condițiilor ca atare nu oferă automat și cheia justei lor utilizări.

*

În cele ce urmează vom încerca să examinăm formele sub care se manifestă unele dintre deficiențele ce prejudiciază sezisarea esențialului, descoperirea raporturilor principale. Avem în vedere — raportîndu-ne la problematica psihologică ce ne interesează — în special situația în care studenții, departe de a avea „conștiința deficiențelor", consideră, dimpotrivă, că se găsesc pe drumul cel mai bun.

Desfășurînd un studiu lipsit de rigurozitatea științifică necesară, unii studenți ignoră tocmai argumentația cu ajutorul căreia este demonstrată și susținută justețea unor teze. O astfel de atitudine este uneori rezultatul unor substituiri izvorîte din tendința de a fetișiza valoarea unor lucruri. Elementele care definesc o teză sînt considerate, de pildă, prin ele însele dovezi în favoarea sau defavoarea acestei teze. Enunțul tezei este astfel substituit actului demonstrației propriu-zise. Definiția fetișizată „face de prisos" orice argumentație. Să dăm un exemplu.

Învățînd despre condițiile vieții materiale a societății, studenții iau cunoștință și despre unele teorii reacționare, printre altele și despre cea a lui Malthus. Unii studenți consideră că și-au făcut pe deplin datoria reținînd teza ca atare. Este suficient să se amintească numele lui Malthus și imediat le apare relația matematică cu ajutorul căreia și-a exprimat pastorul anglican ultrareacționara sa teorie. Atrăgîndu-li-se însă atenția asupra faptului că prin enunțarea tezei ei n-au scos în evidență și injustețea ei, unui studenți, părînd a desluși direcția vizată și mulțumiți că au la îndemînă răspunsuri pentru toate întrebările posibile, adaugă cu promptitudine că teoria lui Malthus, „constituie un instrument ideologic folosit de burghezie pentru justificarea războaielor". Deși au spus lucruri exacte, nu ne putem declara totuși mulțumiți cu răspunsul dat; de fapt, și acesta reprezintă un mod de a eluda problema. Dacă în primul caz fetișizarea enunțului îl împiedica pe student să vadă necesitatea unei argumentații speciale, în cel de-al doilea el are impresia — dată fiind forma mai complexă și mai mascată sub care se produce de data aceasta substituirea — că a și ieșit din impasul care i-a fost semnalat.

Prin afirmarea cu atare a caracterului reacționar al teoriei lui Malthus nu se dezvăluie încă natura ei antiștiințifică, tot așa cum simpla afirmare a caracterului oportunist al „economistului", de pildă, nu demonstrează încă în ce constă de fapt esența sa dușmănoasă. Pentru aceasta este necesar să se cunoască argumentele științifice cu care au fost zdrobite de clasicii marxism-leninismului astfel de teorii reacționare.

Înțelegerea privită ca descoperire de raporturi vizează printre altele, capacitatea de a degaja esențialul. Din analiza lucrărilor de control, a conspectelor și caietelor de notițe rezultă că cei mai mulți studenți manifestă o grijă deosebită pentru a separa esențialul de secundar. Reamintim aici faptul că înainte de a transmite studenților broșurile conținînd articolul care trebuia conspectat în clasă au fost făcute o serie de sublinieri în text. În dreptul unor pasaje neesențiale au fost trase cîteva linii care păreau să fie opera antecititorilor. Menționăm cu acest prilej că numai un număr restrîns de studenți s-au lăsat influențați de însemnările introduse de noi.

În unele împrejurări, studenții confundă însă esențialul cu secundarul, aceasta îndeosebi sub forma substituirii exemplului, tezei teoretice. Am amintit mai sus cazul în care se afirmă o teză fără ca ea să fie demonstrată. În cazul de față este vorba de afirmarea unor fapte rupte cu totul de o teză anumită, de o idee conducătoare. Sub avalanșa elementelor descriptive sînt neglijate uneori referirile la problematica teoretică. Studenta A., conspectînd cuvîntarea lui V. I. Lenin, *Situația noastră externă și internă și sarcinile partidului*, ocolește celebra definiție a comunismului — „comunismul este puterea sovietică plus electrificarea" — dar notează în schimb următoarele date amintite de Lenin imediat după definiție : „În mai puțin de 10 ani nu putem înfăptui bazele acestui plan de electrificare, nu putem crea 30 de raioane noi de centrale electrice". Substituirea exemplului tezei se întîlnește mai frecvent în răspunsurile pe care studenții le dau în seminarii. În locul unei enunțări teoretice urmează înșiruirea unor fapte de multe ori importante, dar care ar dobîndi o deplină semnificație numai atunci cînd ar veni să ilustreze teza ca atare (referiri, de pildă, la lupta de eliberare națională dintr-o anumită țară colonială, în locul unui răspuns privind implicațiile principiale ale problemei național-coloniale, care constituie chestiunea pusă în discuție).

Excesiva cantonare la nivelul faptelor concrete constituie un fenomen simptomatic. El ne apare în primul rînd ca expresia unei slabe generalizări și abstractizări. Sub raport psihologic, el ne interesează în același timp prin aceea că reprezintă — ca să zicem așa — un mod de a se motiva uneori pe el însuși. Prizonierul amănuntelor nutrește iluzia marii erudiții. Desfășurîndu-și discursul, el este cu atît mai străin de greșeala săvîrșită, cu cît, cu fiecare nou fapt amintit, el pare să crească în proprii săi ochi.

Efortul de a degaja esențialul, de a sezisa ideile principale nu este totdeauna dus pînă la capăt. Pe alocuri, el nu este dublat de preocuparea de a sezisa și legătura dintre aceste idei, de a descoperi firul conducător al întregii lucrări. Schemele de sinteză pe care le solicită viziunea

de ansamblu nu sînt posibile la o simplă lectură ; ele cer, nu numai reluarea acesteia, dar şi o anumită detaşare de text. Trebuie să şi meditezi asupra problemelor care fac obiectul studiului. Tocmai aceasta e ceea ce nu fac unii studenţi. Refuzîndu-şi răgazul pentru astfel de reflecţii, îşi răpesc singuri unul dintre cele mai eficiente mijloace de pătrundere în miezul lucrurilor.

Parcurgînd cu superficialitate un text, unii studenţi reţin numai anumite aspecte. La reluarea textului, ei nu schimbă cu nimic modul de abordare, stilul de muncă. Procesul se desfăşoară după acelaşi tipic, cu singura deosebire poate, că sînt ocolite lucrurile presupuse lămurite. Are loc, ca să folosim expresia consacrată, *consolidarea stereotipului* format în procesul unei astfel de asimilări mecanice. De aici şi dificultatea îndreptării erorilor, ale căror rădăcini au fost plantate de fapt „cu mîna proprie". Rostind cu degajare formule învăţate pe de rost, astfel de studenţi seamănă cu acei amatori de muzică care, însuşindu-şi cu uşurinţă — graţie marii lor simplităţi — motivele simfoniilor beethoveniene, le fredonează în neştire la toate ocaziile, nebănuind însă nici pe departe ce bogăţie de idei şi de sentimente se ascunde îndărătul fiecăreia dintre ele. Astfel de studenţi ştiu de fiecare dată o mulţime de lucruri, dar nu totdeauna pe cele esenţiale.

Exemplele următoare, desprinse din 5 lucrări de control aparţinînd unor studenţi diferiţi, sînt edificatoare în acest sens : 1) „Prin clasă socială, Lenin arată că se înţelege o grupare de oameni ce se deosebeşte de alte grupări prin poziţia diferită faţă de *relaţiile* de producţie" ; 2) „marxismul consideră modul de producţie, *şi anume forţele de producţie*, ca fiind factorul determinant al dezvoltării societăţii„ ; 3) „din cele arătate rezultă deci că modul de producţie este factorul determinant al dezvoltării societăţii, fiind *cel mai important pe lîngă ceilalţi doi factori, demografic şi geografic, care determină şi ei* dezvoltarea societăţii" ; 4) „în timpul *trecerii* de la revoluţia burghezo-democratică la revoluţia socialistă, *strategia rămîne aceeaşi*, dar tactica se schimbă uneori foarte des" ; 5) „relaţiile de producţie reprezintă elementele mai puţin revoluţionare ale modului de producţie. Ele reprezintă *elementul subiectiv* al modului de producţie".

Trebuie să subliniem din capul locului că avem de-a face aici cu confuziile unor studenţi care au citit bibliografia, poate chiar de mai multe ori. Ceea ce scriu ei nu este opera unor improvizaţii de moment. Ei au citit şi reţinut chiar unele lucruri importante. Au înţeles însă totul numai pînă la un punct. Ei nu sesizează valoarea intrinsecă, greutatea specifică a problemei date în raport cu altele apropiate. Astfel de studenţi sînt de regulă pe deplin satisfăcuţi de ceea ce realizează. Marea lor sursă de consolare o constituie învăţatul ca atare, ideea în sine că au învăţat. Apropiindu-se la un moment dat chiar foarte mult de esenţial, ei înţeleg cu atît mai puţin cîte erori se mai pot naşte încă pînă la rezolvarea deplină a problemei. Exemplele amintite ne oferă printre altele prilejul de a sublinia din nou importanţa stăpînirii noţiunilor în ansamblul procesului de înţelegere. În unele cazuri, confuziile ţin şi de utilizarea unor termeni într-o altă accepţie decît cea corespunzătoare semnificaţiei lor reale (subiectiv, determinare etc.).

La analizarea procesului de învățare și a dificultăților legate de acesta trebuie să se țină seama negreșit de un element care își află existența în structura intimă a textului. Este vorba de împrejurarea că acesta prezintă, nu numai premisele, dar și soluțiile problemei. Dacă textul prezintă mai puține sinuozități, cititorul este condus parcă de mînă pînă la capătul drumului pe care îl are de parcurs. Necesitatea de a anticipa, despre care amintește literatura psihologică și pedagogică, este reclamată în bună măsură de existența acestei realități. Anticiparea mobilizează în mod special gîndirea, o orientează spre sezisarea și înțelegerea premiselor, a condițiilor în care s-a născut problema, a modului concret în care ea se pune. „... numai anticiparea sistematică — scrie prof. polonez St. Rudneanski, în *Tehnologia muncii intelectuale* — învață pe cititori să urmărească atent gîndirea autorului, să îndrepte atenția în primul rînd, nu asupra amănuntelor, ci asupra esențialului, asupra trecerii de la o idee la alta, asupra legăturii lor, care încheagă construcția raționamentului autorului".

Procesul de învățare, cu zig-zagurile și poticnirile lui, dezvăluie firește fațete dintre cele mai variate. Noi ne-am oprit asupra cîtorva fenomene, printre altele chiar asupra unora cu un caracter mai particular, care pot ajuta însă și ele la înțelegerea complexității problemei. Situațiile amintite pînă acum sînt de fapt, în ciuda deosebirilor lor, de naturi foarte apropiate. În practica lucrurilor, ele nu apar niciodată pe deplin disociate. Ceea ce ne interesează însă aici, psihologic vorbind, e că în aproape toate cazurile amintite, subiecții nu au de fapt conștiința dificultăților, nu reflectă în conștiința lor cauzele insuccesele lor, înainte de toate pentru că de multe ori acestea nici nu le apar ca atare.

Dat fiind că în procesul de învățare apar realmente fenomene negative de natura celor amintite mai sus, se impune în mod imperios avertizarea studenților asupra prejudiciilor pe care acestea le pot aduce. Conștientizarea fenomenului duce la prevenire, la combatere. Conținutul acestor deficiențe, obiectivat în răspunsurile și diferitele lucrări ale studenților, trebuie să fie relevat mai întîi de pedagog. Remedierea lipsurilor depinde în mare măsură de felul în care se reflectă adevăratele cauze ale acestor greșeli în însăși conștiința celor care răspund de îndrumarea studenților. Trebuie găsite, firește, mijloace adecvate. Lichidarea deficiențelor nu poate fi obținută prin admonestări moralizatoare, care încrimineză „în abstract" neglijențele studenților. Folosind, în scopul cercetării, unele procedee practice, printre altele și pe cele amintite la începutul articolului, ne-am convins totodată de importanța acestora în cunoașterea stilului de muncă al studenților. Materialul obținut ne-a permis, nu numai sugerarea unor soluții generale, dar și orientarea concretă a fiecărui student în parte.

★

Dintre multiplele căi care converg spre realizarea unei înțelegeri eficiente, am considerat necesar să ne oprim, în cîteva cuvinte, în special asupra uneia. Avem în vedere rolul reprezentărilor, al plasticizărilor,

despre care aminteşte frecvent literatura de specialitate, dar care în practica lucrurilor este foarte mult subapreciat.

Amploarea şi intensitatea plasticizărilor pot fi diferite în raport cu caracteristicile problemei care suscită astfel de plasticizări şi în raport cu particularităţile tipologice ale subiectului. Expresie a unei strînse interpătrunderi dintre reflectarea senzorială şi cea raţională, ea este însă proprie — într-un fel sau în altul — tuturor oamenilor. Raportarea permanentă la dialectica relaţiilor dintre individual, particular şi general, confruntarea neîncetată a datelor obţinute cu realitatea vieţii, care se săvîrşeşte cu stăruinţă în procesul studierii ştiinţelor sociale, oferă reprezentărilor un teren vast de manifestare. Nu trebuie pierdut din vedere, de altfel, şi ceea ce aduc reprezentările pe planul trăirilor afective. Cel care îşi reprezintă, de pildă, bestialităţile fascismului va urî cu atît mai mult această monstruoasă creaţie a capitalismului muribund.

Studierea socialismului ştiinţific solicită în permanenţă apelarea la reprezentări. Ne referim în primul rînd la studiul pregătitor, şi anume la necesitatea cunoaşterii condiţiilor concrete în care au apărut operele ce urmează să fie studiate. Există de altfel totdeauna, într-o formă sau alta, o anumită relaţie între aceste condiţii şi semnificaţia operei. Excluzînd referirile la împrejurările care au generat-o, multe lucruri pot deveni de neînţeles.

Orice lectură presupune o anumită ambianţă, existenţa unor condiţii adecvate. În mod curent se vorbeşte mai mult despre condiţiile exterioare care facilitează lectura ca atare ; mult mai puţin însă, despre cele lăuntrice, care vizează raporturile cititorului faţă de o anumită carte. Acestea din urmă se referă la sfera intereselor, cu motivările corespunzătoare lor. Ele stimulează, printre altele, lectura materialelor introductive (prefeţele, notele explicative, sumarul etc.) şi mobilizează, prin intermediul acestora, reprezentările care înlesnesc cunoaşterea, trăirea perioadei istorice în care s-a ivit opera ce urmează să fie studiată.

După cum rezultă din investigaţiile noastre, ca şi din relatările studenţilor, aceştia nu folosesc însă îndeajuns elementele pe care le oferă astfel de materiale introductive pentru a-şi reprezenta condiţiile concrete în care a apărut lucrarea pe care o studiază. Cu ocazia conspectării articolului lui Lenin, *Despre cooperaţie*, s-a cerut studenţilor să precizeze anul cînd a fost scris acest articol. Din cei 30 de studenţi, numai 5 au indicat cu exactitate anul. Cei mai mulţi n-au menţionat nici o dată. A rezultat astfel că studenţii s-au preocupat relativ puţin sau de loc de perioada în care a apărut acest articol, ceea ce înseamnă că au pierdut din vedere cadrul concret în care a fost pusă în U.R.S.S. hotărîtoarea problemă a cooperaţiei. Cît de mult ar fi contribuit la înţelegerea uriaşei activităţi constructive pe care partidul bolşevic în frunte cu Lenin o desfăşura în anii de după războiul civil, mobilizarea reprezentărilor, mai ales că studenţii cunoşteau încă din şcoala medie o serie de amănunte privitoare la această perioadă eroică din istoria U.R.S.S.

Deprinderea efectuării unui astfel de studiu pregătitor trebuie educată într-un mod sistematic. Ea constituie unul dintre acele mijloace care

pregătesc, cu un minimum de efort, unele dintre importantele premise pentru desfășurarea unei lecturi în adîncime.

Nu mai puțin importantă este referirea la condițiile concrete în care s-a născut și a evoluat însăși problema ce formează obiectul studiului. Cursul de socialism științific concentrează un mare număr de probleme. Teoria revoluționară — experiența generalizată a mișcării muncitorești — este prezentată în formulări foarte dense. Pentru a înțelege tot adevărul exprimat de ea — adevărul este de altfel totdeauna concret — este necesar să desfaci procesul, să-l reconstitui, să te raportezi direct la faptele care stau la baza teoriei. Lucrul acesta e cu atît mai important, cu cît în realitate nu toți știu să descopere îndărătul formulărilor lapidare, care sintetizează fenomene dintre cele mai complexe, marea bogăție de idei și de fapte concentrate în ele. Nesezisînd viața care palpită în fiecare rînd, unii studenți vorbesc într-o manieră seacă despre lucrurile cele mai arzătoare. Toate acestea atrag atenția, printre altele, asupra necesității de a se studia permanent istoria mișcării muncitorești, ca și istoria în general. „Studiul bine organizat al istoriei — scrie N. C. Krupskaia — contribuie la o înțelegere mai adîncă a studiului marxism-leninismului. Însușirea principiilor marxism-leninismului va fi foarte superficială, fără cunoașterea istoriei dezvoltării societății omenești" [1].

Considerațiile de mai sus evidențiază de fapt și importanța reprezentărilor în cadrul unui astfel de proces. Există de altfel situații în care ele pot ajuta la selectarea unor amănunte ce se dovedesc esențiale pentru înțelegerea problemei date. Într-un seminar, fiind vorba despre viața lui Marx, cei mai mulți studenți s-au referit, printre altele, la activitatea desfășurată de el la *Gazeta renană*. Numai un singur student, cunoscînd cîte ceva despre caracterul, despre poziția acestei reviste, a putut să explice mai exact, condițiile în care și-a desfășurat Marx această activitate. Din relatările acestui student a rezultat că a simțit la un moment dat nevoia de a-și concretiza „de a-și imagina" această perioadă, ceea ce l-a îndemnat, printre altele, să se intereseze de „amănuntul" cu privire la *Rheinische Zeitung*.

Necesitatea lămuririi unor probleme dificile, a ilustrării unor teze teoretice, în sfîrșit, necesitatea raportării conținutului de idei desprins din operele citite la realitatea înconjurătoare reprezintă tot atîtea împrejurări care reclamă „mobilizarea" reprezentărilor.

„O deosebită importanță în formarea stilului de muncă intelectuală — scrie I. A. Samarin — o are conștiința propriilor procese psihice și etapa ulterioară a acestei conștiințe, stăpînirea lor" [2]. Samarin are în vedere, printre altele, și necesitatea stăpînirii reprezentărilor. Organizarea, dozarea, subordonarea conștientă a reprezentărilor față de problema care se cere rezolvată se impun cu atît mai mult cu cît în anumite situații apariția și desfășurarea lor pot prejudicia de fapt înțelegerea. Aceasta se întîmplă, nu numai atunci cînd te lași furat de imagini, dar și în împrejurarea cînd le dirijezi pe un drum greșit. La ultima situație ne-am

[1] N. C. Krupskaia, *Opere pedagogice alese*, E.S.D.P., București, 1952, p. 320.
[2] I. A. Samarin, *op. cit.*, p. 131.

referit de altfel şi atunci cînd am vorbit despre unele dificultăţi în însuşirea noţiunilor. Trebuie să adăugăm că ea se produce uneori şi sub forma unei concretizări excesive, sub forma absolutizării exemplelor destinate de fapt ilustrării unor teze teoretice. Acesta e cazul acelor studenţi care, exagerînd elementele concrete exprimate în relaţia : „20 coţi de pînză = o haină" pe care o aminteşte Marx, în *Capitalul*, cu referire la valoarea de schimb a mărfii, se îndepărtează de fapt — prin mijlocirea unor imagini intuitive — de esenţa dezvăluită de această relaţie. De altfel, chiar în practica pedagogică se stăruie uneori în mod exagerat asupra funcţiei de concretizare a reprezentărilor, neglijîndu-se rolul acestora în generalizare, în tipizare, precum şi valoarea schemelor intuitive care joacă un rol important în procesul înţelegerii. Studiul ştiinţelor sociale reclamă de fapt în permanenţă folosirea unor imagini tipice, care uşurează, printre altele, fixarea caracteristicilor unei anumite perioade. Absenţa unor astfel de imagini tipice determină destul de frecvent confundarea de către studenţi a unor perioade cu totul diferite între ele.

Din investigaţiile făcute de noi rezultă că mulţi studenţi au diferite reprezentări, atît la curs, cît şi în timpul studiului şi că fac apel la ele în special cu scopul de a-şi lămuri — cu ajutorul unor exemplificări plastice — conţinutul unor probleme teoretice. Datele obţinute atestă însă, în acelaşi timp, că foarte mulţi studenţi nu „stăpînesc reprezentările", că se lasă conduşi de imagini întîmplătoare, că nu se adresează reprezentărilor într-o serie de împrejurări care reclamă, pe de o parte, concretizări intuitive, iar pe de alta sintetizări care pot fi mijlocite prin scheme intuitive. Problema nu e de loc simplă, dar nici nu trebuie neglijată, pentru că există realmente posibilitatea dezvoltării reprezentărilor. Studenţii — am în vedere pe cei de care m-am ocupat îndeaproape — erau la început cu totul indiferenţi faţă de rolul reprezentărilor în procesul înţelegerii ; pînă la urmă însă, solicitaţi mereu să descrie imaginile care le-au apărut în diferitele împrejurări ale studiului, ei manifestau un interes deosebit faţă de importanţa acestora.

Vorbind despre modalitatea de „a cultiva" reprezentările, se impune să subliniem importanţa excepţională a diferitelor materiale intuitive, a literaturii beletristice, a filmelor, expoziţiilor etc. N. C. Krupskaia, referindu-se, de pildă, la literatura beletristică, sublinia printre altele tocmai împrejurarea că aceasta îmbogăţeşte reprezentările despre lume, că ajută la formarea conştiinţei politice şi a concepţiei despre lume. Mijloacele intuitive sînt folosite uneori într-un mod empiric şi la întîmplare. Stabilirea unei corelaţii riguroase între programa cursului şi literatura beletristică, proiecţii de filme, expoziţii etc. ar determina, nu numai o mai bună înţelegere a problemelor teoretice, dar ar spori cu mult şi influenţa pe care acestea le-ar exercita asupra sentimentelor şi voinţei studenţilor.

În procesul de transformare a înţelegerii *semnificaţiei* în cea a *sensului*, care implică, nu numai sezisarea şi însuşirea conţinutului de idei, dar şi militarea pentru traducerea lor în viaţă, deci în procesul de cristalizare a convingerilor, astfel de elemente intuitive, cu adaosul lor emoţional, joacă un rol extrem de important.

*

Studiul aprofundat al marxism-leninismului presupune necontenita raportare a cunoştinţelor asimilate la realitatea vie înconjurătoare. Înţelegerea apare astfel, nu numai ca o modalitate de a sezisa raporturile date nemijlocit — prin integrare în gîndirea autorului — dar şi ca proces de descoperire a unor noi relaţii, care decurg din confruntarea permanentă a ideilor desprinse din carte, cu problematica epocii.

Integrarea în gîndirea autorului trebuie să fie opera gîndirii unor cititori profund ancoraţi în realitate. Lucrul cel mai de seamă, arată Kalinin, este ca acela care studiază marxism-leninismul să-şi facă examenul după modul cum înţelege rezolvarea problemelor care sînt acum la ordinea zilei în diferite domenii ale vieţii.

Atitudinea conştientă în învăţare implică o atitudine corespunzătoare faţă de rezultatele învăţării. Esenţialul, subliniază A. N. Leontiev în studiul amintit, este ceea ce devin cunoştinţele, sensul pe care îl au ele pentru om. Îndeplinirea îndatoririlor şcolare, participarea activă la viaţa obştească, contactul permanent cu realitatea vieţii şi deci rezolvarea tuturor acelor sarcini care revin studenţilor ca intelectuali de tip nou, chemaţi să contribuie prin toată forţa lor la opera construirii socialismului, iată în ce constă pentru tineretul studios sensul profund al studierii marxism-leninismului.

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

Настоящая статья является частью работы, посвященной этой теме.

Автор на основании опыта, приобретенного во время работы на кафедре общественных наук, а также используя некоторые экспериментальные данные, анализирует конкретный процесс ассимиляции, имеющий место у некоторых категорий студентов, обращая особое внимание на некоторые аспекты процесса понимания. Принимая во внимание концепцию А. Н. Леонтьева о сознательном подходе к учебному процессу, автор особенно выделяет роль подобного отношения к учебе в вопросе преодоления трудностей, возникающих в ходе индивидуального обучения.

Конкретно в статье рассматриваются следующие вопросы: 1) Некоторые аспекты усвоения понятий, относящихся, главным образом, к явлениям интерференции, порождаемым ассимиляцией некоторых многозначных понятий. Автор подчеркивает также важность превращения процесса усвоения понятий в орудие усвоения самой сущности вопросов, составляющих предмет изучения. 2) Выявление психологического значения некоторых предварительных условий индивидуаль-

ного обучения. Автор ставит ударение на использование тех условий, которые могут облегчить приспособление выпускника средней школы к требованиям высшего образования. 3) Выделение недочетов, препятствующих выявлению, существенному вскрытию основных соотношений. 4) Разбор некоторых моментов в связи с ролью представлений в усвоении изучаемых вопросов.

QUELQUES ASPECTS PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉTUDE INDIVIDUELLE

RÉSUMÉ

L'article fait partie d'une étude consacrée à ce problème.

Se fondant sur l'expérience acquise en tant que membre d'une chaire de sciences sociales et sur certains procédés expérimentaux, l'auteur analyse les modalités concrètes de l'activité assimilatrice chez certaines catégories d'étudiants et insiste notamment sur quelques aspects du processus de la compréhension. Muni de la conception d'A. N. Léontiev touchant l'activité consciente en matière d'étude, il insiste tout particulièrement sur le rôle d'une telle activité pour vaincre les difficultés qui surgissent dans le processus de l'étude individuelle.

Dans son article, l'auteur discute les problèmes suivants : 1° Certains aspects de l'assimilation des notions enseignées, avec des aperçus relatifs, notamment, à divers phénomènes d'interférence engendrés par l'assimilation de notions polysémantiques. L'auteur souligne également l'importance de la transformation du processus d'assimilation des notions en un instrument d'assimilation de l'esence même des problèmes étudiés. 2° L'importance psychologique particulière de quelques-unes des conditions préliminaires de l'étude individuelle, l'auteur insistant en particulier sur l'attention qu'il convient d'accorder aux conditions capables de faciliter, après les études secondaires, l'adaptation de l'élève aux exigences de l'enseignement supérieur. 3° Quelques-unes des déficiences qui sont de nature à nuire à la faculté du sujet de discerner l'essentiel, de découvrir les rapports principaux. 4° Quelques aspects du rôle des représentations dans l'assimilation des problèmes étudiés.

CONTRIBUȚII LA PROBLEMA ORIENTĂRII PROFESIONALE ÎN ȘCOALĂ *

DE

MAGDALENA LIVEZEANU

Introducere

În etapa actuală a construirii socialismului în țara noastră, în procesul continuu de îmbunătățire a învățămîntului, a legării lui cît mai strînse de viață, de producție, o serie de probleme importante legate de orientarea tineretului spre diverse profesiuni și domenii de muncă încep să devină de o actualitate deosebită. Orientarea școlară și profesională constituie una dintre aceste probleme.

Orientarea școlară și orientarea profesională sînt de fapt două aspecte ale aceleiași probleme. Orientarea școlară, denumită și preorientare profesională, se adresează elevului din școlile de 7 ani pentru a-l îndruma spre acea școală de învățămînt mediu, profesional sau tehnic pentru care prezintă aptitudini, interese și deprinderi deosebite. Orientarea profesională are ca obiect îndrumarea elevului din școlile medii spre activități profesionale sau școli superioare pentru care în timpul școlarității a dovedit că are aptitudini și interese, pe baza cărora a dobîndit priceperi și deprinderi profesionale (evidențiate deja prin orientarea școlară). Orientarea profesională are un caracter mai precis decît cea școlară, indică sectorul de activitate pentru care elevul este mai apt, îl îndrumează spre o profesiune sau o categorie de profesiuni.

Importanța actuală a problemei orientării profesionale și necesitatea rezolvării ei este evidențiată și în U.R.S.S. de diferiți psihologi : A.N. Leontiev, P. I. Galperin și D. B. Elkonin (10) consideră că problema orientării profesionale în școală „va trebui să formeze un capitol special al activității de cercetare psihologică". Iar în articolul intitulat *Despre pregătirea elevilor școlii medii pentru alegerea profesiunii* de V. V. Cebîșeva, O. I. Galkina și L. M. Ziubin (4), autorii subliniază importanța pe care a căpătat-o problema alegerii profesiunii în lumina Congresului al XXI-lea al P.C.U.S. și în lumina legii cu privire la întărirea legăturii școlii cu viața. În acest

* Dată fiind actualitatea acestor probleme, redacția *Revistei de psihologie* invită cadrele didactice — pedagogii, psihologii — să participe la discutarea problemei orientării profesionale.

articol se arată şi etapele pe care şcoala trebuie să le stabilească pentru realizarea orientării profesionale : în clasele mici, orientarea trebuie să coincidă cu pregătirea generală a elevului. În această etapă, elevul îşi alege calea pregătirii sale ulterioare (ceea ce numim orientare şcolară). Mai tîrziu, în clasa a X-a pregătirea pentru alegerea profesiunii devine o sarcină specială de importanţă vitală (ceea ce numim orientare profesională).

În articol sînt recomandate de asemenea procedeele care duc la o orientare profesionlă eficientă : cunoaşterea de către elevi a profesiunilor sau grupelor de profesiuni, cunoaşterea necesităţilor economiei naţionale, necesitatea studierii şi formării sistematice a intereselor, aptitudinilor şi capacităţilor elevilor. Se recomandă găsirea unor metode psihologice şi fiziologice pentru o fundamentare ştiinţifică solidă a orientării profesionale. Se insistă asupra traducerii în fapt a principiului şcolii sovietice de a crea elevilor posibilităţi de alegere liberă a profesiunii în deplină cunoştinţă de cauză (ceea ce numim autoorientare). Se subliniază importanţa pe care o are posibilitatea de a dezvolta la elevi, în procesul învăţării, unele trăsături de caracter, precum şi posibilitatea de a-l stimula pe elev în direcţia capacităţilor pe care le are. Se arată şi importanţa în orientarea profesională a principiului compensaţiei.

În cercetările pe care le-am făcut în legătură cu orientarea profesională în numeroase şcoli medii şi de 7 ani (aproximativ pe 300 de elevi) am ajuns la aceleaşi concluzii pe care le subliniază autorii sovietici în articolul mai sus citat. În lucrarea de faţă expunem unele din cercetările noastre privind anumite condiţii absolut necesare în orientarea profesională, şi anume : necesitatea cunoaşterii de către elevi a condiţiilor social-economice actuale şi a celor în perspectivă ; necesitatea cunoaşterii cerinţelor diferitelor profesiuni şi informarea elevilor asupra acestora ; cunoaşterea psihologică a personalităţii elevului de către psiholog şi totodată educarea elevului în cunoaşterea de sine şi a semenilor ; necesitatea dezvoltării aptitudinilor şi intereselor elevului ; cunoaşterea posibilităţilor de compensare în cazul unor însuşiri deficitare ; necesitatea stimulării elevului pe baza însuşirilor lui pozitive ; cunoaşterea stării de sănătate a elevului etc.

În afara cunoaşterii de către psiholog şi elev a condiţiilor arătate, procesul orientării profesionale implică din partea psihologului o atitudine activă în dezvăluirea şi dezvoltarea aptitudinilor şi intereselor elevilor, precum şi participarea activă a acestora la propria lor îndrumare profesională.

În cercetările întreprinse în ultimii ani la ciclul doi elementar am putut constata că practica orientării şcolare şi profesionale este dorită de elevi şi de părinţi şi foarte solicitată de profesori. Elevii apreciază ajutorul pe care îl primesc într-un moment hotărîtor al vieţii lor, părinţii găsesc un sprijin în îndrumarea cu privire la alegerea viitoarei profesiuni a copiilor lor, iar pe profesori, practica orientării îi ajută la rezolvarea unei probleme cuprinse în însăşi misiunea lor. Cu ocazia aplicaţiilor de orientare şcolară întreprinse la şcolile de 7 ani nr. 165 în 1956—1957 şi nr. 164 în 1957—1958, în cadrul cercetărilor Institutului de psihologie

al Academiei R.P.R., profesorii au participat cu mult interes la munca de orientare și totodată ne-au solicitat să lărgim aplicațiile orientării la toate clasele paralele ale acestor școli.

Făcînd cercetări asupra învățămîntului politehnic la școala medie nr. 17 și urmărind activitatea practică a elevilor la uzina *Timpuri noi*, am constatat cît de prețios ar fi ajutorul pe care orientarea profesională l-ar putea da, nu numai elevilor în îndrumarea lor profesională, dar chiar învățămîntului politehnic.

În această uzină, elevii au avut oarecare libertate în alegerea secției și aparatului la care doreau să lucreze. Unii dintre ei au știut să folosească această libertate, alții nu. Dăm unele exemple : elevul *S.M.* lucrează cu interes la secția de montaj, ajustînd cilindri. El găsește munca la strung monotonă ; la montaj e mult mai variată. Acest elev este conștient de o trăsătură psihică, care la el este foarte dezvoltată : necesitatea de a îndeplini o activitate variată. Această trăsătură psihică poate avea o mare influență asupra întregului său comportament în îndeplinirea sarcinii de muncă pe care și-o asumă. Am mai întîlnit și alți cîțiva elevi în uzină care erau conștienți de munca pe care o preferă și pe care o pot exercita în cele mai bune condiții : elevul *B.I.*, din clasa a VIII-a preferă munca la strung, pentru că îi place în general mișcarea. „Mișcarea e vioaie, îmi dă impuls la muncă", spune elevul. Elevul *S.I.* din clasa a X-a, care lucrează tot la strung, afirmă că acceptă această muncă pentru cîteva zile, dar dacă ar fi să lucreze în uzină, i-ar plăcea să se ocupe de electroliză. (L-a interesat totdeauna chimia în mod deosebit și ar înțelege ca practica unei meserii să fie în legătură cu preocupările lui.) Din aceste cîteva exemple putem să deducem că sînt elevi care știu ce vor, care sînt conștienți de activitatea care le este mai potrivită și nu au nevoie decît de confirmare în alegerea ei ; sînt însă foarte mulți care nu au acest discernămînt și merg la întîmplare spre orice activitate.

Este bine cunoscut că problema esențială în procesul orientării profesionale constă în posibilitatea determinării obiective a aptitudinilor pe baza unei metode valabile. Nici testele, nici procedeele empirice nu pot constitui o asemenea metodă. În cercetările noastre privitoare la orientarea profesională în școală am utilizat o metodă corespunzătoare acestui scop, numită „metoda aprecierii obiective a personalității", elaborată de G. Zapan (22), pe bază de cercetări și aplicații, pe care o vom expune în cuprinsul lucrării.

Rezultatele primelor cercetări pe care le-am întreprins în școlile medii asupra problemei orientării profesionale între anii 1942 și 1946, au fost consemnate într-o disertație (realizată sub conducerea acad. M. Ralea și a prof. dr. G. Zapan), susținută la Universitatea din București în anul 1946, cu titlul : *Orientarea profesională în învățămîntul mediu.*

Pe baza tuturor cercetărilor întreprinse de noi pînă astăzi în problema orientării profesionale în școală am putut trage o serie de concluzii.

În cele ce urmează vom expune aceste concluzii privind condițiile generale necesare pentru practica orientării profesionale în școală, dimpreună cu unele precizări în legătură cu tehnica orientării aplicată de noi.

Condițiile necesare orientării profesionale în școală

1. Prima condiție de care trebuie să se țină seama în orientarea școlară și profesională este *cunoașterea cerințelor social-economice* actuale, precum și a celor în perspectivă. Acestea trebuie cunoscute de elev. În adevăr, atît construirea socialismului, cît și construirea desfășurată a

comunismului se realizează în etape planificate, în care munca omului, deci și preocupările lui profesionale, sînt solicitate și condiționate cu precădere de obiectivele și necesitățile social-economice. Să menționăm în această privință, ca exemplificare, dezvoltarea în societatea socialistă a industriei grele, constructoare de mașini, precum și renunțarea treptată la munca fizică în unele activități practice, industriale și agricole și înlocuirea ei printr-o muncă tehnică, bazată pe automatizare și mecanizare.

Cunoașterea condițiilor social-economice este extrem de importantă în procesul orientării profesionale în școală, deoarece, pe de o parte, ea ne indică situația și perspectivele de dezvoltare a societății, iar pe de alta ne indică în mod concret profesiunile care trebuie să fie abordate în mod real de elevi, precum și profesiunile care au un caracter perimat și care nu trebuie să-i mai preocupe pe elevi.

2. O altă condiție necesară pentru orientarea școlară și profesională este *informarea elevilor asupra profesiunilor, precum și asupra aptitudinilor și deprinderilor cerute de acestea.* Diferitele profesiuni sau categorii profesionale trebuie făcute cunoscut elevilor prin diverse procedee. Un asemenea procedeu este descrierea profesiunii, insistîndu-se asupra felului de muncă, precum și asupra aptitudinilor și deprinderilor cerute, scoțîndu-se în evidență caracteristicile profesiunii, gradul în care o aptitudine sau deprindere este cerută de profesiune. De exemplu, orice profesiune solicită înțelegere și pricepere, dar sînt profesiuni care reclamă în primul rînd sîrguință, răbdare, deprinderi manuale foarte abile sau alte însușiri, cum ar fi acuitatea vizuală, acuitatea cromatică sau auditivă. Aptitudini la matematici sînt cerute și strungarului, și matematicianului de profesie, și contabilului. Variază însă gradul în care aptitudinea este solicitată de profesiune.

Profesiunile pot fi cunoscute și prin practicarea lor. Exercitînd diferite activități, elevii își pot da seama de caracteristicile lor, de deprinderile și aptitudinile pe care acestea le solicită. Aceasta se face în cadrul învățămîntului politehnic. Elevii pot căpăta de asemenea cunoștințe asupra profesiunilor prin lecturi ce le pot fi recomandate, cum ar fi biografiile și autobiografiile fruntașilor în producție. Proiectarea unor fotografii sau unor filme însoțite de explicații, care să releve aspecte caracteristice profesionale, ar deștepta interesul elevilor în legătură cu cunoașterea profesiunilor. Orice alte procedee menite să lămurească pe elevi asupra profesiunilor sînt un ajutor în orientare. Conferințe și discuții organizate în acest scop, la care pot asista și părinții, ar duce la familiarizarea elevilor cu cerințele profesionale, ar ajuta la scopul urmărit : o informare cît mai vastă asupra profesiunilor și a aptitudinilor și deprinderilor solicitate de acestea.

3. Condiția esențială în vederea realizării orientării școlare și profesionale este *cunoașterea și dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor profesionale ale elevului, precum și educarea acestuia în cunoașterea de sine și determinarea lui în a deveni conștient de profesiunea sau profesiunile cele mai potrivite lui spre care singur să se îndrepte.* Aptitudinile și deprinderile profesionale se formează în activitatea școlară, în legătură cu diferitele materii de învățămînt, în laboratorul școlii în legătură cu aplicațiile și demonstrațiile

științifice, în atelier, în fabrică, pe parcela agricolă, în legătură cu activitatea practică. Dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor profesionale ale elevilor este în mare măsură dependentă de felul cum este predată activitatea respectivă. Un profesor bun pedagog și deplin stăpîn pe materie are o influență considerabilă asupra dezvoltării aptitudinilor și deprinderilor elevilor săi la obiectul predat.

În vederea dezvoltării și cunoașterii aptitudinilor tehnice la elevi, secția de psihologia muncii din Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. a elaborat modele experimentale. Aceste modele creează condiții analoage cu cele ale muncii la strung, la mașina de montat și demontat pentru mecanic montator, condițiile muncii la instalații electrice, la aparatul de conducere auto, la modelul pentru tipograf etc. Învățînd să lucreze cu aceste modele experimentale, elevul își formează anumite deprinderi cu acțiune de transfer asupra deprinderilor profesionale respective. Modelele experimentale pot fi folosite în școală, în politehnizarea învățămîntului și în orientarea profesională.

Aptitudinile și deprinderile nu se dezvoltă la toți elevii în același grad, la același obiect de învățămînt sau la aceeași activitate practică. Se constată o ierarhizare proprie în dezvoltarea aptitudinilor și deprinderilor la elevi. Cînd am vorbit despre aptitudinile și deprinderile necesare în diferitele profesiuni, am arătat că și acestea solicită aptitudini și deprinderi dezvoltate în diferite grade. Determinarea obiectivă a aptitudinilor și deprinderilor, cunoașterea psihologică a personalității, constituie cea mai importantă problemă în orientarea profesională.

Cum poate fi cunoscută în mod obiectiv personalitatea?

Lenin, criticînd punctul de vedere subiectiv în aprecierea personalității, spune că omul nu poate fi cunoscut și apreciat decît după acțiunile și faptele lui. Citățm : „După ce criteriu să judecăm « gîndurile și sentimentele » reale ale personalităților reale? Se înțelege că acest criteriu nu poate fi decît unul singur : acțiunile acestor personalități" [1]. Iar în altă parte : „Omul nu este judecat după cele ce spune el despre sine, ci după faptele lui" [2]. „Această concepție riguros obiectivă în aprecierea personalității a fost numită de Lenin adevăr marxist" [3].

Metoda aprecierii obiective a personalității, pe care am întrebuințat-o în cercetările noastre în școală este, după părerea noastră, corespunzătoare acestui adevăr. Ea permite aprecierea elevilor de către profesori și de către colegi după faptele și acțiunile lor. Prin apreciere obiectivă înțelegem o apreciere educată în sensul posibilității de a diferenția diverse trăsături psihice, precum și în sensul corespondenței ei cu datele realității. Aprecierea obiectivă are la bază, după cum se va vedea din descrierea metodei : observația, experimentul, convorbirea, studierea produselor activității, datele biografice, precum și orice alte informații sigure și obiective privitoare la comportarea și faptele omului.

---

[1] V. I. Lenin, *Opere*, E.S.P.L.P., București, 1956, vol. 1, p. 398.

[2] V. I. Lenin, *Opere*. E.S.P.L.P., București, 1954, vol. 14, p. 210.

[3] A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein și B. M. Teplov, *Psihologia*, E.S.D.P., București, 1959, p. 23.

Metoda aprecierii obiective este menită de asemenea să ne ajute la precizarea semnificației psihologice a diferitelor probe experimentale pentru determinarea aptitudinilor, precum și la determinarea valorii diagnostice și prognostice a acestor probe.

În cele ce urmează vom prezenta metoda aprecierii obiective în aspectele ei esențiale, așa cum a fost concepută de autorul ei și așa cum am aplicat-o în cercetările noastre în problema orientării profesionale.

Perfecționarea elevilor în vederea aprecierii obiective se realizează pe baza unor exerciții speciale, care constituie o metodă experimentală educativă pentru formarea deprinderilor în aprecieri obiective. Metoda se aplică de preferință cu o clasă de elevi, cu un grup de studenți sau adulți care lucrează împreună, se cunosc întrucîtva între ei și au condiții care le dau posibilitatea să se observe, să discute între ei și să se cunoască din ce în ce mai bine.

Am aplicat această metodă în diferite școli medii și școli de 7 ani în felul următor : am dat mai întîi elevilor o probă constînd din mai multe exerciții și probleme de matematici, din programul clasei respective, începînd cu unele foarte ușoare și terminînd cu altele mai grele. După ce elevii au rezolvat proba, le-am cerut să noteze pe ultima pagină a caietului numele acelora pe care îi apreciază că au rezolvat mai bine, precum și numele acelora pe care îi apreciază că au fost mai slabi la această probă.

Fiecare elev trebuie să aprecieze pe primii 30% din colectiv în ordinea clasificării, începînd cu cel mai bun, și pe ultimii 30%, tot în ordinea clasificării, începînd cu cel mai slab. În cazul cînd elevii nu pot clasifica pe primii și pe ultimii 30%, au libertatea de a clasifica mai puțini. Fiecare elev trebuie să se aprecieze și pe sine, printre primii, printre ultimii sau să se lase nescris adică printre cei mijlocii.

Profesorul respectiv, în cazul de față cel de matematici, trebuie să aprecieze de asemenea pe primii 30% dintre elevi și pe ultimii 30%.

Chiar de la primul exercițiu, am atras atenția elevilor că li se vor cere deseori să facă asemenea experimente, clasificînd pe colegi și clasificîndu-se și pe ei înșiși în legătură cu diferitele manifestări ale activităților lor care constituie însușiri și aptitudini și că ei trebuie ca în aceste aprecieri să dea rezultate din ce în ce mai apropiate de datele obiective ale realității. În acest scop li s-a recomandat ca prin observații continue și sistematice asupra comportamentului și activității lor, precum și prin discuții cu colegii, asupra vieții lor, să se preocupe de cunoașterea calităților și defectelor tuturor elevilor clasei (în primul rînd, în legătură cu posibilitățile lor la diferitele obiecte de învățămînt) și să-și verifice apoi și să-și corecteze concluziile în concordanță cu datele obiective ale realității.

Valorificarea lucrărilor elevilor s-a făcut prin clasificare, pe baza performanțelor reale ; în exemplul nostru, după numărul problemelor rezolvate și calitatea soluțiilor. În modul acesta am obținut pe de o parte clasificarea elevilor după performanțele obiective la proba considerată, iar pe de alta, clasificările la aceeași probă, apreciate de elevi și de profesor.

Din compararea clasificărilor date prin apreciere, cu clasificarea reală (care a fost scrisă pe tablă) s-a putut examina gradul de obiectivitate al fiecărui elev în aprecieri.

Am început exercițiile de apreciere cu probe de matematici, deoarece la acest obiect elevii se cunosc mai bine și pot da clasificări mai precise.

Am procedat analog și cu alte probe de matematici, precum și cu probe din alte domenii, ca : compoziții literare, critică literară, desen, fizică, istorie, geografie etc.

Am constatat că prin aceste exerciții urmate de autocontrol fiecare elev s-a perfecționat într-o măsură mai mică sau mai mare, în aprecieri obiective de sine și asupra semenilor, dînd clasificări din ce în ce mai apropiate de realitate. Totodată, am constatat că s-au perfecționat și profesorii în cunoașterea justă a elevilor.

Aceste exerciții de perfecționare în cunoașterea psihologică se pot face cu ușurință de către profesorii diriginți, cerînd ca la toate materiile, cu ocazia lucrărilor scrise sau practice, fiecare elev să-și aprecieze colegii la probele respective, după tehnica indicată mai sus. Elevii, chiar fără intervenția profesorului respectiv de specialitate, se vor interesa desigur, la înapoierea lucrărilor, de valoarea acestora și de gradul de corespondență al clasificării indicate de ei cu clasificarea reală.

Procedînd în modul arătat mai sus, am constatat că, pe măsură ce aveau loc exercițiile, erorile în aprecieri, ale elevilor, au scăzut din ce în ce mai mult. Ei au devenit așadar mai obiectivi în aprecierea de sine și a semenilor. Aprecierile lor, deși pînă la urmă n-au devenit absolut obiective, s-au apropiat totuși foarte mult de datele realității. La fel și clasificările date de profesori.

Pe baza clasificărilor parțiale date de elevi se poate obține o clasificare medie a clasei. Am constatat că această clasificare generală corespunde aproape perfect cu realitatea, în cazul cînd colectivul a fost perfecționat în cunoașterea de sine și a semenilor, după metoda experimentală descrisă mai sus.

Progresul în cunoașterea și aprecierea obiectivă a semenilor se datorește, atît exercițiilor ca atare, cît și, mai cu seamă, faptului că participanții la aceste exerciții, știind că vor trebui să clasifice just pe toți elevii din clasă din diferite puncte de vedere, sînt interesați de astădată să observe cu multă atenție toate manifestările elevilor în activitatea lor școlară și extrașcolară, pentru a-i cunoaște cît mai bine și pentru a-și forma convingeri juste asupra posibilităților și defectelor lor. Exercițiile experimentale de aprecieri prin clasificări descrise mai sus, cu autocontrol față de datele realității, au rolul de a stimula observațiile asupra comportării și faptelor semenilor și de a-i caracteriza în mod just. Totodată, ele au rol de întărire a aprecierilor care corespund cu realitatea și de corectare a celor care nu corespund.

Cercetările de bază, care au fundamnetat metoda aprecierii obiective, realizate de autorul acestei metode, au arătat că „*colectivul educat în aprecieri obiective poate indica o clasificare valabilă a membrilor colectivului, din punctul de vedere al realizării unei activități și în cazul cînd activitatea este numai descrisă, fără a fi și executată*"[1]. Acest lucru prezintă o deosebită importanță, deoarece denotă că un asemenea colectiv poate indica clasificări valabile, obiective și în cazul aprecierii unor însușiri psihice ale colegilor, ca trăsăturile de caracter sau de personalitate, care pot fi descrise amănunțit în e ența lor, în conduita oamenilor, dar care nu pot fi demonstrate sau experimentate comod, în fața elevilor, într-un timp prea scurt, ca acela în care se fac asemenea cercetări în școală. Desigur că aprecierile obiective trebuie să se sprijine pe datele certe ale realității, pe care elevii, în cazul cercetărilor noastre, au avut ocazia să le cunoască bine din comportarea și faptele colegilor.

[1] G. Zapan, *Metoda aprecierii obiective a personalității, în Anal. rom. sov.* Seria ped. psih., 1957., nr. 3, p. 66—67.

Elevii educați în aprecieri obiective, ca și profesorii care s-au perfecționat în cunoașterea și aprecierea justă a elevilor, pot da așadar indicații valabile asupra aptitudinilor și trăsăturilor de personalitate ale elevilor, care au importanță pentru diferitele profesiuni și care pot deci ajuta în practica orientării profesionale. În acest mod am obținut, prin aprecieri obiective pe bază de clasificări indicate de colectiv și de profesori : aptitudinile elevilor privind diferitele obiecte de învățămînt, activitățile practice și activitățile extrașcolare. De asemenea, am obținut clasificările elevilor privind anumite trăsături de caracter și personalitate, ca : sîrguința, perseverența, puterea de stăpînire, simțul răspunderii, simțul datoriei, imaginația creatoare, sociabilitatea, înțelegerea și priceperea practică, înțelegerea și priceperea teoretică, onestitatea etc.

Însușirile care trebuie examinate se aleg astfel încît acestea să fie esențiale pentru orientarea școlară sau profesională și să indice totodată o caracterizare cît mai completă a elevului. Însușirile trebuie bine explicate elevilor și însoțite de exemple pentru ca sensul lor să fie clar și același pentru toți elevii. În cazul fiecărei însușiri se va arăta comportarea și manifestările omului care o posedă, precum și ale omului care nu o posedă.

Cu cît vor fi cercetate mai multe însușiri diferite, cu atît caracterizările elevilor vor avea probabilitatea de a fi mai complete. E mult mai mare și mai nuanțat numărul însușirilor ce trebuie cercetate în vederea orientării profesionale în învățămîntul mediu, deoarece se are în vedere specificul categoriilor profesionale, ceea ce necesită precizări, decît numărul însușirilor ce se cercetează în vederea orientării școlare, unde e vorba de indicarea direcției spre școli în care predomină preocupări de natură practică sau teoretică.

Clasificările obținute de elevi la diferitele însușiri, prin aprecierea obiectivă a clasei și a profesorului, se înregistrează pe un tablou numit foaia de observație psihologică a clasei. Diferitele observații asupra comportării elevilor se consemnează și se interpretează în caiete speciale.

Desigur că pe baza clasificărilor, foaia de observație nu indică particularitățile psihice și aptitudinile elevilor decît în mod comparativ cu elevii clasei respective. De aceea, în aplicații trebuie să se țină seama și de nivelul colectivului și al diferiților elevi la însușirea respectivă față de alte colective asemănătoare. Acest lucru nu este de loc greu de făcut de profesorii care și-au însușit metoda aprecierii obiective a elevilor și care au experiența școlilor și a claselor cu nivel diferit.

Pentru cunoașterea elevului în mod integral în vederea orientării școlare și profesionale, aptitudinile lui trebuie privite, atît sub aspectul calitativ, cît și sub cel cantitativ. Particularitățile calitative distincte pot duce și la interpretări cantitative : „numai legile cantitative, care țin seama de particularitățile calitative ale fenomenelor, dau posibilitatea stăpînirii legilor naturii și a dirijării proceselor de producție”[1].

Astfel, dacă uneori elevii unei clase nu pot fi clasificați din punctul de vedere al aptitudinii literare în genere, această aptitudine fiind prea complexă, atunci ei pot fi desigur clasificați din punctul de vedere al oricărui aspect calitativ anumit, din cadrul aptitudinii literare ca : aptitudini la compoziție literară, aptitudini pentru critică literară, aptitudini pentru compoziție dramatică, pentru poezie etc.

[1] B. O. Gnedenko, *Despre rolul metodelor matematice în cercetările biologice*, în *Probleme de filozofie*, 1959, nr. 1, p. 109—110.

Clasificările astfel obținute pot fi raportate și stabilite în raport și cu alte colective analoage, precum și cu unele colective speciale, care în ansamblu sînt reprezentative pentru întreaga populație a elevilor. Pe această cale se poate trece la valorificări exprimate numeric, pe baza curbei de distribuție a lui Gauss.

Stabilirea caracterizării psihologice a elevului în modul arătat mai sus a constituit pentru noi condiția esențială în procesul orientării profesionale.

Prin această metodă, aplicată și verificată de noi în practică, prin care elevul este educat în aprecieri obiective, în cunoașterea însușirilor proprii și ale semenilor, precum și în cunoașterea celorlalte condiții, orientarea profesională nu se reduce numai la recomandări din partea psihologului, ci implică participarea activă a elevului în procesul orientării. Elevul este determinat pe această cale în a deveni conștient de profesiunea sau profesiunile cele mai potrivite lui. În aceste condiții, orientarea profesională devine pentru elev o autoorientare.

4. O altă condiție necesară pentru orientarea profesională este *dezvoltarea interesului elevului în direcția profesiunilor pentru care are aptitudini*. Elevul care are și aptitudinile și interesul dezvoltat în aceeași direcție este în măsură de a alege în mod conștient și just profesiunea potrivită.

5. Considerăm de asemenea ca o condiție în orientarea profesională *cunoașterea posibilităților de stimulare a elevului, bazată pe însușirile lui pozitive*. Nu este suficient de a îndruma un elev către profesiunea indicată; el trebuie să devină conștient de posibilitățile lui de succes în această profesiune, pe care în acest fel o va exercita cu încredere și succes.

6. O altă condiție este *cunoașterea posibilităților de compensație în cazul unor însușiri deficitare*. Orientarea profesională urmărește concordanța maximă a posibilităților individului cu cerințele profesionale. Sînt cazuri însă în care aptitudinile elevului corespund numai parțial cerințelor profesionale, deși interesul său este foarte mare pentru acea profesiune. Prin exercițiul profesiunii, individul deprinde totuși activitatea profesională și devine un bun profesionist. Chiar în cazul unor particularități individuale pronunțat deficiente, cum ar fi lipsa simțului vizual, se pot totuși, prin compensație, însuși anumite profesiuni, fie manuale, de exemplu împletitul, fie intelectuale, ca învățător sau profesor la nevăzători.

7. În sfîrșit, o altă condiție care își are importanța ei în orientare este *cunoașterea sănătății elevului și a tuturor însușirilor specifice necesare în exercitarea diferitelor profesiuni*. Sînt profesiuni care solicită o sănătate foarte bună, plămîni foarte sănătoși, de exemplu, profesiunile de sudor, de mașinist, de tipograf etc.; altele, o deosebită forță fizică: profesiunile de fierar, dulgher; altele, o deosebită acuitate vizuală: profesiunile de sculptor în lemn, de lemnar, de șofer. Iar profesiunile de ospătar, de cofetar, de bucătar nu pot fi concepute fără un dezvoltat simț gustativ și olfactiv.

Tehnica orientării profesionale cuprinde o serie de operații determinate de principiile și de condițiile orientării profesionale pe care le-am expus: De exemplu: modul de informare a elevilor asupra profesiunilor, asupra aptitudinilor necesare pentru diferitele profesiuni, modul

de cunoaştere psihologică a însuşirilor proprii, dar şi a însuşirilor celorlalţi oameni, modul de valorificare a acestor însuşiri etc. Dintre aceste operaţii, considerăm că cea mai importantă şi căreia trebuie să i se dedice un timp mai îndelungat o constituie cunoaşterea semenilor şi cunoaşterea de sine, care conduc de fapt la orientarea şi la autoorientarea profesională. Această cunoaştere se realizează prin exerciţiile speciale în şcoală cu elevii în vederea aprecierii obiective. În lucrarea menţionată *Metoda aprecierii obiective a personalităţii* se face o expunere detaliată asupra acestor exerciţii. Pentru tehnica mai dezvoltată în acest sens a orientării profesionale facem trimitere la această lucrare.

Exemplificări în legătură cu orientarea şi autoorientarea profesională

În cercetările şi îndrumările întreprinse de noi în problema orientării şcolare şi profesionale, în diverse şcoli, am întîlnit două variante. În unele cazuri, orientarea a trebuit să fie făcută într-un timp mai scurt, fără exerciţii speciale suficiente de apreciere obiectivă în cunoaşterea proprie, deci s-a procedat la orientare fără participarea activă şi conştientă a elevului în alegerea profesiunii. În aceste cazuri intră şi elevi care au fost mai rar prezenţi la cercetările şi aplicaţiile noastre.

În cazurile în care orientarea permite o mai îndelungată examinare şi aplicare a metodei aprecierii obiective s-au putut obţine autoorientări îndrumate şi confirmate de noi.

Atunci cînd orientarea profesională se face numai sub forma unor recomandări, nu se obţine totdeauna succesul scontat. Aceasta pentru că, uneori, elevii nu înţeleg şi nu urmează sfatul orientatorului, iar alteori, chiar dacă urmează acest sfat, o fac fără convingere şi fără interes pentru profesiunea recomandată.

În cazul autoorientării cu îndrumarea şi sub controlul experimentatorului, succesul îndrumării este aproape deplin. Aceasta se explică prin faptul că există o coincidenţă totală între cerinţele profesionale şi interesul şi posibilităţile elevului respectiv, care a fost determinat să-şi aleagă în mod conştient activitatea profesională cea mai potrivită.

Se înţelege că în îndrumările pe care le-am făcut am ţinut cu strictete seama de condiţiile pe care le-am expus, adaptîndu-le situaţiei fiecărui elev în parte. Am colaborat în primul rînd cu profesorii. Am colaborat de asemenea cu medicii şcolilor în vederea cunoaşterii sănătăţii elevilor, a puterii lor de rezistenţă etc. Am consultat fără încetare caracterizarea psihologică stabilită în prealabil, pe baza metodei expuse, luînd în considerare toate indicaţiile posibile. Elevii au fost obiectul observaţiei noastre sistematice în timpul în care am aplicat metoda aprecierii obiective sau cînd erau lămuriţi asupra profesiunilor, în timpul efectuării de către ei a anumitor activităţi, în recreaţie, în timpul convorbirilor avute cu ei. Convorbirile cu părinţii au fost utile în toate cazurile, dar mai ales în cazul elevilor care fac faţă foarte greu la unele obiecte de învăţămînt sau la unele activităţi. Se poate întîmpla ca un elev să nu prezinte nici un fel de interes pentru materiile de învăţămînt

din cauza unor motive familiale defavorabile, care îl copleșesc; de asemenea din cauza unor defecte fizice, organice sau funcționale. În aceste cazuri se urmărește luarea unor măsuri de îndreptare.

În cazurile mai grele, în care toate procedeele întrebuințate nu au adus suficiente lămuriri asupra elevului respectiv, am făcut vizite la domiciliu. Cunoașterea mediului în care elevul își desfășoară o mare parte din activitatea sa și care contribuie la formarea sa, de foarte multe ori aduce o prețioasă contribuție în stabilirea caracteristicilor psihice.

Exemplificarea unui caz în care orientarea profesională s-a făcut pe bază de recomandări, fără participarea conștientă și cu discernămînt a elevului în alegerea profesiunii. În acest caz, în care elevul a manifestat dezinteres pentru viitoarea lui profesiune, nu s-a putut obține același succes ca în cazurile de autoîndrumare.

Elevul *G.D.*, școala de 7 ani nr. 165. A absolvit școala în 1957. Nu are tată, mama este muncitoare zilieră. *G.D.* este clasificat de colegi, prin metoda aprecierii obiective la unele obiecte de învățămînt, printre mijlocii, la altele, printre submijlocii. La înțelegere, pricepere teoretică este clasificat al șaselea din clasă, iar ca fire deschisă, sociabilitate este primul. La însușiri, ca: simțul răspunderii, onestitate, hărnicie este clasificat mijlociu, dar la disciplină, submijlociu. Profesorii dau aceleași indicații ca și clasa asupra lui *G.D.* Ei sînt convinși că elevul ar putea învăța mai bine.

Noi vorbim elevului de posibilitățile pe care le are și pe care ar putea conta în viitoarea lui profesiune. Îi arătăm că, urmînd o școală profesională sau tehnică, ar putea deprinde o specialitate care, chiar dacă nu ar fi dispus s-o practice, i-ar da posibilitatea de a deveni vînzător calificat într-un magazin. Istețimea lui de gîndire, înfățișarea sa simpatică, sociabilitatea sa captivantă i-ar asigura deplina reușită într-un astfel de post. El răspunde cu multă bunăvoință, dar nu privește problema rezolvării viitoarei lui profesiuni cu destulă seriozitate.

Pentru a ne lămuri mai bine asupra cauzelor care îl determină să privească cu superficialitate problema viitorului lui, am făcut o vizită la domiciliu împreună cu dirigintele clasei. Am constatat că mama interpretează alegerea viitoarei profesiuni a fiului ei cu oarecare ușurință. Am insistat asupra necesității încadrării lui *G.D.* într-o școală profesională sau o școală tehnică de comerț, unde ar căpăta o pregătire pentru a deveni vînzător. Practica anilor de școală ar constitui pentru *G.D.*, pe lîngă o pregătire profesională, și o disciplină de care are multă nevoie.

Elevul *G.D.* nu a ascultat sfaturile noastre, nu a participat activ la propria sa cunoaștere și nu l-a interesat îndeajuns propria sa îndrumare profesională. Făcînd cercetări, în anii următori, asupra acestui caz, am aflat că *G.D.* nu este la nici o școală; el crede că se va descurca și în felul acesta în viață.

Din acest caz izolat, deficitar, conchidem necesitatea accentuării și mai pronunțate în metoda noastră, a formării interesului elevului pentru viitoarea lui profesiune și a autoîndrumării dirijată de psiholog.

Exemple de cazuri în care orientarea profesională s-a făcut cu participarea conștientă și cu discernămîntul elevului în alegerea profesiunii

Aceste exemple nu cuprind cazurile evidente în care elevii aveau aptitudini într-o anumită direcție și totodată își formaseră interese în aceeași direcție, ci cazuri în care elevii au mai avut încă nevoie de ajutor din partea orientatorului.

Eleva *G.A.*, școala de 7 ani nr. 165. A absolvit școala în anul 1957.

Tatăl este muncitor strungar, mama e casnică. Părinții sînt oarecum dezorientați în orientarea profesională a fiicei lor; se gîndesc la cursuri de steno-dactilografie. Eleva *G.A.* nu știe la început ce e mai bine pentru viitorul ei. Caracterizarea psihologică o indică pe Adela peste mijlocie la materiile de învățămînt și arată totodată că posedă multe și temeinice însușiri pozitive: simțul răspunderii, perseverență, foarte silitoare la învățătură, foarte onestă. Din convorbirile pe care le-am avut cu eleva reiese că este conștientă că ar putea face față cu succes la cursul mediu, urmînd ca ulterior să se hotărască pentru o profesiune pe măsura interesului și capacității ei. Am căutat să înlăturăm orice ezitare din partea elevei și s-o încurajăm în această direcție.

În prezent, ea este una dintre cele mai bune eleve din clasa a X-a.

Elevul *A.Gh.* şcoala de 7 ani nr. 165. A absolvit şcoala în 1957.

Tatăl pensionar, fost muncitor la C.F.R., mama casnică. Elevul *A.Gh.* are însuşiri pozitive deosebit de dezvoltate, ca : sîrguitor la activităţi practice, în clasă este primul la munca manuală, este bun gospodar, este disciplinat, foarte onest. Vizita pe care o facem, la domiciliu şi convorbirea pe care o avem cu părinţii confirmă aceste indicaţii date de clasă şi de profesori. În convorbirile pe care le-am avut cu elevul am scos în evidenţă aptitudinile pe care le are şi pe care poate conta în viitoarea sa profesiune, ceea ce el a înţeles.

L-am sfătuit pe elev ca, ţinînd seama de aptitudinile sale, să urmeze o şcoală profesională tehnică. În prezent, *A.Gh.* este la şcoala profesională *Semănătoarea* unde urmează mecanica de precizie şi este fruntaş.

Acest caz ilustrează, nu numai un exemplu de orientare cu participare conştientă şi cu discernămînt a elevului, ci şi un exemplu de stimulare pe baza însuşirilor pozitive, ceea ce l-a determinat să aibă deplină încredere în sine şi să-şi îndeplinească îndatoririle cu mult succes.

CONCLUZII

Din diferitele îndrumări pe care le-am făcut în şcolile de 7 ani şi şcolile medii, pe un total de peste 300 de elevi, am putut constata că acolo unde nu se face orientarea profesională, de obicei cca. 40% din elevi se orientează totuşi bine, după îndrumările părinţilor şi după propriile lor îndrumări, iar restul de cca. 60% sînt dezorientaţi şi merg fără discernămînt spre diferite şcoli sau spre diferite profesiuni.

În cazul cînd se procedează la orientare pe baza sfaturilor orientatorului, fără participarea conştientă a elevului în alegerea profesiunii, se constată că cca. 70% din elevi se orientează just. În acest caz rămîn cca. 30% elevi care din diferite motive (preferinţele lor personale, intervenţia părinţilor, spiritul de imitaţie etc.) nu urmează sfaturile orientatorului şi se îndreaptă spre direcţii necorespunzătoare.

În sfîrşit, în cazul cînd se procedează la orientarea cu participarea conştientă şi cu discernămînt a elevului, se constată că atunci cînd orientarea profesională este bine organizată, succesul este aproape deplin. Prin discernămînt, în acest caz, înţelegem că elevul cunoaşte cerinţele social-economice în legătură cu diferitele profesiuni, cunoaşte de asemenea cerinţele profesionale şi este educat în cunoaşterea obiectivă a însuşirilor proprii, pe care va putea conta în viitoarea lui profesiune.

Învăţămîntul politehnic vine în ajutorul orientării şcolare şi profesionale, lărgindu-i cîmpul de activitate, dînd prilej elevilor de a se manifesta în diferite direcţii practice, prin activităţi de muncă. Aceste activităţi practice, bazîndu-se în aplicaţiile lor pe înţelegerea precisă a legilor ştiinţifice, leagă studiile teoretice de viaţă, de producţie, contribuind la dezvoltarea aptitudinilor şi intereselor elevilor.

Orientarea şcolară şi profesională realizată pe baza metodelor şi procedeelor psihologice ştiinţifice poate contribui în mare măsură la formarea omului de tip nou, reprezentativ al societăţii socialiste. În acest sens, orientarea ar putea, alături de învăţămîntul politehnic, să desăvîrşească procesul de formare a tineretului, prin valorificarea capacităţilor invididuale, prin evidenţierea posibilităţilor concrete ale fiecărui elev, creînd condiţii favorabile de participare a fiecăruia la propria sa îndrumare profesională. Numai în condiţia participării fiecărui

elev la propria sa îndrumare, orientarea profesională își poate ajunge pe deplin scopul, atît pentru succesul și ușurarea muncii lui profesionale, cît și din punct de vedere economic-social, contribuind direct la mărirea productivității muncii în toate sectoarele de activitate.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ШКОЛЕ

РЕЗЮМЕ

В настоящей работе изложены выводы по вопросу об условиях, необходимых для практического осуществления профессиональной ориентации в школе, сделанные на основании исследований, проводившихся в средних и начальных школах гор. Бухареста в период 1942—1958 гг. С этой целью был применен соответствующий метод психического анализа (так называемый „метод объективной оценки личности", разработанный и испытанный Г.Запаном [22]), согласно которому учащихся воспитывают в духе познания как самих себя, так и окружающих, а преподаватели упражняются в изучении и правильной оценке учащихся. Как вытекает из проведенных исследований, основными условиями, необходимыми для осуществления профессиональной ориентации в школе, являются следующие: познание и развитие профессиональных склонностей и навыков учащегося, а также воспитание в нем умения познавать самого себя и оказание помощи в выработке сознательного отношения к выбору наиболее для него подходящей профессии или профессий в будущем. Исследования показали, что если в школе не осуществляется профессиональная ориентация, то 40% учащихся все же правильно избирают соответствующие им профессии. Если выбор основывается на рекомендации психолога, то пропорция повышается до 70%. Когда же имеет место самостоятельная ориентация, то есть ориентация при сознательном и вдумчивом участии учащегося, согласно изложенному в настоящей работе методу, успех правильного выбора профессии обеспечен почти во всех случаях.

CONTRIBUTION AU PROBLÈME DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS LES ÉCOLES

RÉSUMÉ

L'auteur expose les conclusions des investigations entreprises de 1942 à 1958 dans les écoles élémentaires et secondaires de Bucarest, portant sur les conditions à remplir par l'enseignement scolaire en vue de l'orientation professionnelle des élèves. On a eu recours à une méthode adéquate de diagnose psychique dénommée « méthode d'évaluation objective de la personnalité », élaborée et expérimentée par G. Zapan (22). Cette méthode enseigne aux élèves à se connaître eux-mêmes et à connaître leurs semblables, en même temps qu'elle exerce les maîtres à la connaissance et à la juste appréciation des élèves.

Les conditions essentielles pour réaliser l'orientation professionnelle dès l'école, telles qu'elles résultent de ces recherches, sont : la connaissance et le développement des aptitudes et des habitudes professionnelles de l'élève et l'éducation dans la connaissance de soi ; l'éducateur doit arriver, en outre, à déterminer l'élève à prendre conscience de la profession ou des professions qui conviennent le mieux à ses aptitudes et vers lesquelles il devra s'orienter de lui-même. Les investigations ont révélé qu'à défaut d'une orientation professionnelle imprimée dès l'école, 40 % des élèves finissent malgré tout par faire choix de professions correspondant à leur affinités, mais que ce taux atteint à 70 % lorsque l'orientation suit les recommandations du psychologue. Par contre dans le cas de l'auto-détermination, c'est-à-dire d'une orientation à laquelle l'élève participe consciemment et avec discernement, selon la méthode exposée par l'auteur, un juste choix de la profession est presque toujours assuré.

BIBLIOGRAFIE

1. Lenin V. I., *Opere*, vol. 1, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1956.
2. Lenin V. I., *Opere*, vol. 14, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1954.
3. Boiko E. I., *Despre tratarea problemelor priceperilor şi deprinderilor în psihologia contemporană*, în *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie*, 1955, nr. 3.
4. Чебышева В. В., Галкина О. И., Зюбин Л. М., *О подготовке учащихся школы к выбору профессии*, Вопросы психологии, 1959, № 5.
5. Cotul G., Peteanu M., Cupcea S., Roşca A., *Monografii profesionale*, vol. 1, 2, 3, Cluj, Editura Institutului psihotehnic, 1943.
6. Gurianov E. V., Osanin D. A., Cebîşeva V. V., *Situaţia actuală şi sarcinile psihologiei muncii*, în *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie*, 1958, nr. 1.
7. Хомутова М. А., *Особенности познавательных интересов школьников, связанных с выбором профессий*, Вопросы психологии, 1958, № 1.
8. Kostiuk G. S., *Despre corelaţia dintre educaţie şi dezvoltare*, în *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie*, 1957, nr. 2.
9. Krutețki V. A., *Înţelegerea şi aprecierea de către elevi a unor calităţi morale ale persoanei*, în *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie*, 1957, nr. 1.
10. Leontiev A. N., Galperin P. I., Elkonin D. B., *Reforma şcolii şi sarcinile psihologiei*, în *Revista de psihologie*, 1959, nr. 2.
11. Lucian P., *Cîteva observaţii privind orientarea profesională a elevilor din şcolile de 7 ani*, în *Revista de pedagogie*, 1957, nr. 5.
12 Makarenko A. S., *Opere pedagogice*, vol. 1, Bucureşti, Editura de stat pedagogie şi psihologie, 1949.
13. — *Opere pedagogice*, vol. 2, Bucureşti, Editura de stat pedagogie şi psihologie, 1950.
14. Panait I., *Cîteva observaţii în legătură cu orientarea profesională a elevilor*, în *Revista de pedagogie*, 1957, nr. 5.
15. Ralea M. şi Botez C. I., *Istoria psihologiei*, Bucureşti, Editura Academiei R.P.R., 1958.
16. Salade D., *Preorientarea profesională a tineretului*, Cluj, Tip. Cartea Romînească, 1948.
17. — *A. S. Makarenko despre alegerea profesiunii*, în *Revista de pedagogie*, 1956, nr. 7.
18. — *Învăţămîntul politehnic şi alegerea profesiunii*, în *Revista de pedagogie*, 1958, nr. 8.
19. Şmirnov A. A., Leontiev A. N., Rubinstein S. L., Teplov B. M., *Psihologia*, Bucureşti, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1959.
20. Титова Н. Ф., *О некоторых условиях воспитательного влияния обучения на развитие учащихся*, „Советская педагогика", 1950, № 6.
21. Zankov L. V., *Problemele instruirii şi dezvoltării elevilor*, în *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie*, 1955, nr. 4.
22. Zapan G., *Metoda aprecierii obiective a personalităţii*, în *Analele romîno-sovietice, Seria pedagogie-psihologie*, 1957, nr. 3.

CÎTEVA ASPECTE ALE DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI ÎN PERIOADELE TIMPURII ALE ONTOGENEZEI

DE

URSULA ŞCHIOPU

Problema dezvoltării timpurii a limbajului este una dintre cele mai interesante probleme psihologice. Asupra acestei probleme s-au scris numeroase lucrări.

Primele cercetări asupra limbajului infantil timpuriu s-au prezentat mai ales ca înregistrări ale particularităţilor vocabularului şi au apărut într-o serie de jurnale de observaţie, publicate în a doua jumătate a secolului al XIX-lea şi chiar mai înainte[1]. Ulterior, numărul cercetărilor şi observaţiilor cu privire la rolul şi dezvoltarea limbajului la copii a crescut din ce în ce mai mult. Treptat, s-a creat, la începutul secolului al XX-lea, un interes tot mai larg asupra diferitelor probleme ale limbajului infantil, creîndu-se o literatură de specialitate în această problemă, literatură considerată astăzi clasică. Reprezentanţii importanţi ai cercetărilor asupra limbajului infantil — Sully, Ament, Binet, Cramaussel şi mai ales W. Stern — au contribuit la dezvoltarea interesului şi cunoştinţelor asupra dezvoltării limbajului la copiii mici.

Dar în lucrările acestor cercetători ai problemelor limbajului în perioadele timpurii ale dezvoltării ontogenetice au pătruns o serie de teze care, răspîndindu-se din ce în mai mult, au dus la formarea unei concepţii ideologice net reacţionare în lucrările efectuate mai ales după primul război mondial, în anumite cercuri de psihologi din Europa occidentală, dar mai ales din S.U.A.

Lucrările cu privire la dezvoltarea limbajului infantil au început să devină din ce în ce mai numeroase şi să li se consacre un interes mereu crescînd, după 1920[2]. În 1929, *Psychological bulletin* a publicat un număr

[1] Autorii acestor cercetări şi observaţii au fost: H. Taine (1878), Egger (1879), Perez (1879), Preyer (1881), Sikorski (1883), Compayre (1893) şi Ch. Darwin (1887).

[2] Mai importante pentru această perioadă sînt lucrările lui F. L. Goodenough (1920), A. Gesell (1925), P. Guillaume (1927), J. Piaget (1930), Ch. Bühler (1930), N. M. Shirley (1933), H. Delacroix (1934).

special dedicat vorbirii copilului. National society for the study of education, a editat, tot în acel an, o lucrare mai amplă de sinteză asupra problemelor psihologiei limbajului infantil. În 1933 și *Journal de psychologie* consacră un volum problemelor limbajului. Un an mai tîrziu (1934) apare o lucrare de sinteză a lui Decroly (postumă).

Toate lucrările de mai sus se înrudesc prin anumite caracteristici, dintre care mai semnificative ne apar următoarele :

În primul rînd, înrudirea lor teoretico-ideologică. În toate lucrările enumerate mai sus există infiltrații de idei, teze idealiste, proprii ideologiei burgheze, intereselor ei de clasă.

În problemele limbajului, idealismul se exprimă prin larga răspîndire a tezei caracterului înnăscut al gîndirii și vorbirii și a dezvoltării lor independente in ontogeneză (ecouri ale idealismului kantian în psihologie), prin teoria automaturizării (creată sub influența curentului neodarwinist și neolamarckist din biologie), prin teoria limbajului egocentric, specific copilului (extinsă și reprezentată mai ales de J. Piaget), prin teoria idealistă a „*insight*"-ului, a trăirii momentului „ah" (dezvoltată mai ales de K. Bühler) și prin influența unor teze ale filozofiei semantice[1].

În genere, în literatura occidentală burgheză de specialitate și mai ales în cea americană, idealismul se exprimă în ideea că educația nu are nici un rol în dezvoltarea capacităților intelectuale și de exprimare a ideilor (la unii autori se vorbește chiar de existența unor judecăți mute, ereditare, inconștiente, care se exprimă treptat, pe măsură ce au loc unele procese de maturizare intelectuală ; la alți autori maturizarea limbajului este o problemă pur fiziologică). Teoria intelectului înnăscut a frînat foarte mult dezvoltarea capitolului asupra dezvoltării limbajului la om și la copil.

În al doilea rînd, în aceste lucrări domină aspectele cantitative ale dezvoltării limbajului. Tabelele statistice cu privire la vocabularul mediu, minim și maxim specific copilului mic (de la 8 luni la aproximativ 20 de luni) constituie obiectivul cel mai important al celor mai multe dintre aceste lucrări. Evident, din acest punct de vedere există numeroase diferențe și neconcordanțe în rezultatele ultime și în concluzii. De altfel e și firesc să fie așa. Variabilitatea în dezvoltarea limbajului este foarte mare, de la copil la copil, și depinde de influențele educative ce se exercită asupra copilului.

În al treilea rînd, lucrările elaborate în condițiile istorice ale secolului al XIX-lea și primele decade ale secolului al XX-lea au infiltrat o optică îngustă, limitată mult la aspectele gramaticale, morfologice și sintactice ale vorbirii timpurii. Or, problema primelor cuvinte rostite de copil în ontogeneza timpurie este o problemă de reflectare mijlocită a

[1] Filozofia semantică este o expresie a idealismului subiectiv contemporan. Reprezentanții acestui curent sînt foarte numeroși în zilele noastre. Mai cunoscuți sînt Ch. Morris, R. Carnap, L. Eckstein etc. Filozofia semantică consideră că numai experiența subiectivă e valabilă și e singura care poate fi valorificată verbal (ca atare, copilul dobîndește limbajul independent de societate).

realității, de pedagogie și psihologie în primul rînd și abia în al doilea rînd o problemă de gramatică.

Acestor caracteristici specifice literaturii psihologice din anumite cercuri contemporane occidentale li se opune modul materialist-dialectic de a vedea problemele limbajului în genere și problemele limbajului infantil în special. În lucrările clasicilor marxism-leninismului există referiri însemnate cu privire la apariția, rolul și funcțiile mai importante ale limbajului (mai ales la Engels și la Lenin).

Unele teze emise de I. M. Secenov în cunoscutele sale lucrări, unele idei ale lui L. S. Vîgotski și în unele privințe tezele mai importante ale lucrărilor psihologului francez H. Wallon (1946) constituie un front de opoziție materialistă, pozițiilor idealiste în problemele limbajului și ale dezvoltării lui la copil.

Dar mai ales învățătura lui I. P. Pavlov cu privire la cel de-al doilea sistem de semnalizare cuprinde terenul poziției materialiste avansate în problemele limbajului și ale dezvoltării lui. Investigațiile inițiate sub îndrumarea lui I. P. Pavlov de elevul său N. I. Krasnogorski, asupra dezvoltării activității nervoase superioare la copil au fost punctul de plecare al unui capitol foarte interesant și nou în psihologia copilului și a contribuit la dezvoltarea științifică a capitolului însușirii limbajului și a funcțiilor de reflectare a realității obiective de către copilul mic în procesul de comunicare cu cei din jurul său. Cercetărilor realizate de N. I. Krasnogorski li s-au adăugat numeroase altele, efectuate de numeroși cercetători sovietici. Această cale deschisă științei a fost lărgită și îmbogățită din ce în ce mai mult. Lucrările publicate de A. G. Ivanov-Smolenski, V. C. Kolțova, V. C. Fadeeva, Strokina, Meșcearikova, Spirkin, Drohova, N. I. Jinkin, D. B. Elkonin[1], Rozengart, Pupko etc. au creat o bază temeinică de cercetare asupra limbajului și a gîndirii ca expresie a celui de-al doilea sistem de semnalizare, în plină dezvoltare la copil. Cercetările făcute de Volkova și Fedorov asupra caracterului integrativ al cuvintelor înrudite și apropiate ca sens au lărgit terenul cercetării psihologice obiective a problemelor limbajului la copilul mic[2].

Între altele s-a ajuns la lămurirea faptului că nu există nici o noțiune căreia să nu-i corespundă cuvinte, dar există cuvinte care nu exprimă noțiuni propriu-zise, deși se referă la obiecte și fenomene pe care le semnalizează (cuvinte-denumiri) și în sfîrșit există cuvinte-instrumente gramaticale necesare vorbirii în propoziții (prepoziții, conjuncții etc.). Cercetările din ultimul timp, efectuate la Institutul de defectologie din Moscova, în special lucrările profesorului Luria și ale colaboratorilor săi, au arătat că există de timpuriu la copil un sistem foarte amplu și fin de relații de semnificație în complexul vocabularului. De la dezvoltarea primelor cuvinte ale limbajului infantil timpuriu pînă la constituirea

[1] Vezi A. A. Смирнов, *Советская психология*, 40 let, în *Вопросы психологии*, 1957 nr. 5, p. 35 — 37.

[2] Și la noi s-au făcut cercetări interesante asupra dezvoltării limbajului la copii, la ce preșcolari și antepreșcolari, de către T. Slama-Cazacu. Pentru problema de față vezi mai ales articolul : *Limbajul ca instrument de comunicare între copiii mici (2—3 ani)*, în „Revista de psihologie", 1959, nr. 1.

acestui sistem de relații în complexul vocabularului este o distanță foarte mare. Ce anume a făcut să fie realizat acest progres imens în posibilitățile copilului mic de a reflecta verbal, deci mijlocit, realitatea obiectivă? Fără doar și poate, anumite însușiri ale cuvîntului care sintetizează și comunică experiența cognitivă dobîndită. Procesul constituirii semnalizării mijlocite prin cuvînt ca sistem de comunicare și fixare a ideilor se realizează încet, treptat, concomitent cu folosirea cuvîntului ca instrument al vehiculării experienței cognitive umane.

*

Învățarea primelor cuvinte de către copil (spre sfîrșitul primului an al vieții) e un proces natural ce se înscrie în evoluția mijloacelor de analiză și sinteză de care dispune copilul la un moment dat. Dar fiecare nivel al dezvoltării limbajului infantil este depășit, fiind negat dialectic prin prezența factorilor de experiență mijlocită, dezvoltați între timp la copil. Inițial, cuvîntul apare pentru copil ca o „însușire" a obiectului, datorită unor asociații elaborate în mod necesar în relațiile cu adultul. Legătura se realizează între un ansamblu de sunete și obiectul spre care este orientată atenția copilului și a adultului. Dar treptat, cuvintele capătă o relativă independență față de un anumit obiect sau fenomen, acțiune sau însușire concretă a obiectului respectiv. În cadrul acestei independențe relative a cuvîntului de un obiect individual se constituie o dependență nouă, mai complexă, față de totalitatea obiectelor din aceeași categorie (generalizarea prin cuvînt). Copilul mic (la care procesul acesta se petrece intens) își însușește experiența cognitivă că toate obiectele de același fel pot fi denumite cu unul și același cuvînt care, ca atare, are o anumită constanță relativă în procesul comunicării. Procesul analitic al diferențierii concrete a obiectelor de același fel care pot fi denumite prin unul și același cuvînt se realizează încet, inegal, pentru obiecte și fenomene diferite. Dar însăși această diferențiere ridică la un nivel din ce în ce mai înalt procesul de cunoaștere a realității obiective în ansamblu și calitatea relațiilor cu adultul ca relații de însușire de experiență mijlocită. În primele etape ale ontogenezei, dezvoltarea gîndirii și vorbirii copilului depinde de relațiile copilului cu cei din jurul său, de calitatea, specificul și nivelul acestor relații și concomitent, de activitatea copilului în cadrul variat al obiectelor și fenomenelor ce-l înconjură și care constituie sursa experienței sale nemijlocite cu privire la realitatea materială a lumii. Dezvoltarea limbajului în etapele timpurii este un proces complex, dialectic care se realizează în etape. Folosirea cuvintelor cu sens de propoziție, structura eliptică morfosintactică a cuvîntului, a propoziției, caracterul situativ al vorbirii, saturația de expresivitate mimică, abundența exclamațiilor, a sunetelor parazitare, a interjecțiilor, a repetărilor, a mijloacelor onomatopeice etc. constituie particularități ale dezvoltării gîndirii și limbajului în perioadele timpurii ale dezvoltării copilului, particularități prin care se vădește dezvoltarea funcției de comunicare a limbajului, de fixare și organizare a experienței mijlocite și de orientare (la un nivel din ce în ce mai înalt) în lumea înconjurătoare, cu ajutorul adultului.

*

Baza anatomică a vorbirii o constituie laringele şi aparatul fonator uman [1]. Acesta se dezvoltă încă în fazele intrauterine. Totuşi, în vorbirea articulată, nu aparatul fonator e totul. (Se ştie că anumite animale, cum sînt de pildă maimuţele, au un aparat fonator aproape tot atît de dezvoltat ca al omului, există chiar unele păsări care au un aparat fonator de asemenea foarte dezvoltat, şi totuşi nu ajung la o vorbire articulată). Fenomenul cel mai important în această privinţă îl constituie activitatea nervoasă superioară — mecanismele superioare fiziologice, dezvoltate în creierul copilului — constituirea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Primele forme de emisii de sunete de către copil constituie gînguritul, propriu copilului încă de la 3 luni. În gîngurit se manifestă specificul reflexelor de glas proprii puiului de om. Pînă la 4—5 luni, fonetica gînguritului este foarte bogată şi foarte variată, dar confuză şi neorganizată. Procesul articulaţiei sunetelor (lalaţiunea) se face iniţial, independent de constituirea vorbirii propriu-zise, ca expresie a unor asociaţii kinestezico-verbale care se pot efectua în cadrul foneticii gînguritului.

Copilul este dependent multă vreme de adult, care-l hrăneşte, îl ocroteşte, îl curăţă şi-l îngrijeşte. Foarte de timpuriu, prezenţa adultului, apropierea sau îndepărtarea adultului (mamă, tată, soră, frate etc.) începe să constituie pentru copilul mic un întreg sistem de motive de orientare. În cadrul relaţiilor elementare ale sugarului cu adultul, cuvîntul, vorbirea adultului provoacă la copil o serie de reacţii. Sînt arhicunoscute experienţele prin care, dintr-o serie de excitanţi diferiţi daţi copilului mic de cîteva luni, la excitantul cuvînt (la vocea umană) reacţia este evident diferenţiată ca o reacţie afectogenă pozitivă şi se manifestă prin înviorare (complexul reactivării), prin zîmbet şi uneori prin gîngurit. În perceperea cuvîntului rostit de adult intervin însă treptat schimbări importante, mai ales în al patrulea trimestru al primului an al vieţii copilului.

Aşadar, în primele 7—8 luni, copilul prezintă o dezvoltare evidentă a emisiunilor vocale proprii şi o reacţie complexă, o percepere specifică a vocii umane. Numai faptul că trăieşte într-un mediu social (lingvistic) şi că adultul îi impune relaţii de comunicare verbale (creînd copilului o cerinţă internă mijlocită de comunicare verbală) duce la constituirea vorbirii ca mjiloc de comunicare. Copilul preia din societate o anumită limbă; aceasta va deveni limba sa maternă. Din complexul de sunete propriu gîngurităului (şi care sînt incomparabil mai multe decît cele specifice oricărei limbi umane vorbite) se constituie, se întăresc şi se diferenţiază complexe sonore delimitate, cuvintele limbii respective. Acest fapt se petrece pe calea imitaţiei intenţionate şi neintenţionate (ecolalie verbală).

Înţelegerea şi folosirea limbajului de către copil are o mare importanţă în dezvoltarea sa psihică generală. Nu este întîmplător faptul că perioada însuşirii intensive a limbajului (10 luni — 3 ani) este perioada

[1] Jinkin a făcut înregistrări roentgenologice pe pelicule cinematografice. Din aceste înregistrări a reieşit că gura şi faringele se prezintă ca rezonatori antagonişti (constituie ca atare un sistem generator rezonator şi energetic).

unor transformări intelectuale deosebite la copil. Limbajul permite copilului să „relateze" sau să „înțeleagă ce i se relatează", să primească o cantitate de informații uriașă cu privire la obiectele ce-i sînt în imediata apropiere, dar și cu privire la obiecte și fenomene ce nu-i sînt aproape și ca atare nu i se impun prin prezența lor ca obiecte ale perceperii, ale cunoașterii. Cuvîntul adîncește relația cu adultul, dar în același timp permite organizarea experienței cognitive. Prin cuvînt se creează posibilitatea de a se identifica, preciza, compara ceea ce creierul copilului reflectă din realitatea înconjurătoare. Prin vorbire, copilului i se transmite experiența socială cu privire la identitatea diferitelor corpuri, fenomene, relațiile dintre fenomenele prezente și neprezente. Evident, prin toate acestea experiența cognitivă a copilului capătă caracteristici noi. Relația de comunicare prin limbaj se dezvoltă mult încă în primul an al vieții copilului. Mimica, gesturile, tonul cu care rostește adultul cuvîntul au toate o mare importanță, constituie pentru copil repere importante concrete în orientarea la conținutul semnalizator al diferitelor cuvinte ce se adresează copilului.

În literatura de specialitate burgheză se consideră adesea că funcția de comunicare și de fixare a experienței cognitive a limbajului e minoră, nedezvoltată, nediferențiată pînă la 18 luni. Psihologii sovietici, studiind această problemă, au ajuns la alte concluzii. Generalizarea fonetică inițială foarte largă, specifică primei perioade de dezvoltare a vorbirii se datorește nedezvoltării fine a diferențierilor la nivelul analizatorului auditiv-verbal și kinestezico-verbal (Pupko, Rosengart, Kolțova au făcut referiri la această problemă). În studiul semnificației practice acordate de copilul mic unuia și aceluiași cuvînt s-a ajuns la rolul mare al mișcării (al apucării și manipulării obiectelor) și al situației în care are loc comunicarea verbală (relația de comunicare verbală cu adultul). Pe noi ne-a interesat foarte mult această problemă, deoarece ne poate duce la o serie de considerații asupra educației vorbirii timpurii, problemă de o foarte mare importanță teoretică și practică. Numeroase tulburări de limbaj, întîrzieri în dezvoltarea corectă a limbajului își au punctul de plecare în dinamica dezvoltării vorbirii, a celui de-al doilea sistem de semnalizare în aceste etape timpurii, aparent mai puțin semnificative pentru dezvoltarea limbajului. De aceea am elaborat o cercetare specială asupra copiilor între 9 luni și un an și 9 luni.

Relația de comunicare adult-copil exprimă totdeauna o direcție a comunicării (de la adult spre copil sau invers, de la copil spre adult) și un conținut al ei. La acestea trebuie să adăugăm forma, valoarea și tonalitatea comunicării. În cele ce urmează vom urmări felul cum reacționează copilul de diferite luni la aceste aspecte ale relației de comunicare.

Încă înainte de 12 luni, copilul a parcurs un oarecare drum, a realizat numeroase progrese în această direcție. El are o experiență de comunicare cu adultul. Important e faptul că pe acest drum s-a constituit reacția verbală ca o variantă a reacțiilor generale ale copilului.

Excitantul cuvînt (cu totul specific omului) determină la copil apariția unor reacții din ce în ce mai adaptate la conținutul semnalizator corect al cuvîntului respectiv. Dar faptul acesta nu are loc în orice condiții.

La copii mici, frecvența orientării spre conținutul semnalizator al cuvîntului este dependentă de anumiți factori. Noi am presupus că printre acești factori, un rol foarte important îl are tonul cu care i se adresează adultul. De aceea, am organizat o serie de experimente prin care am vizat în special determinarea rolului calității adresării adultului în constituirea și dezvoltarea relației de comunicare prin vorbire ca relație mijlocitoare complexă.

Metodica cercetării

Au fost observați și s-a lucrat experimental la Casa copilului nr. 1 din București (1954—1955) cu un număr de 10 copii între 9 luni și 21 luni [1]. Au fost analizate comparativ reacțiile individuale ale acestor copii la 7 expresii verbale spuse cu intonație pozitivă și apoi negativă. (S-a lucrat întîi seria de cuvinte cu intonație pozitivă cu fiecare copil independent, în prezența experimentatorului. Apoi s-a dat aceeași serie de cuvinte cu un ton reținut, aspru, scurt). Între cele două variante s-a lăsat totdeauna un interval de timp. În a doua variantă experimentală au fost date aceleași serii de cuvinte experimentale cu intonație pozitivă și apoi negativă, de astădată experimentatorul fiind în afara cabinei, ceea ce nu-i permitea copilului să-l vadă. Prin aceste două variante experimentale s-au urmărit progresele realizate în comunicarea verbală a copilului cu adultul sub influența unor adresări diferite ca tonalitate și prezență a experimentatorului, dar asemănătoare din punctul de vedere al conținutului semnalizator al cuvintelor.

Rezultatele obținute în prima variantă sînt consemnate în tabelele 1 și 2. Iată ce ne-a apărut mai interesant în aceste experimente:

a) E izbitoare mai ales diferența de reacție mimică la unul și același cuvînt, numai din cauza diferențelor de intonație în pronunția adultului. La intonația pozitivă, reacția e vioaie și foarte amplă, deoarece are loc în condiții optime pentru perceperea conținutului cuvîntului ca purtător al unei experiențe cognitive. Datorită intonației pozitive se determină *orientarea la semnalizarea realizată prin cuvînt* (dacă copilul cunoaște conținutul semnalizator al acelui cuvînt). În orice caz, intonația pozitivă creează un climat favorabil adîncirii relației cu adultul și organizării optime a comunicării prin cuvînt. În acest climat se constituie în mod concret relația de comunicare ca atare, dar și o relație subordonată complexă cognitivă între subiect și obiect. Această relație cognitivă am întîlnit-o deja la copiii mici în jurul a un an. Ea se exprimă din ce în ce mai mult prin reacții verbale însoțite de indicarea cu degetul a obiectului denumit prin cuvîntul spus de experimentator. Cuvintele folosite în indicarea spațială a obiectelor, „a ta" și „colo", evidente la copii în această situație, arată că relația de comunicare constituită prin cuvînt și-a lărgit sfera. Reacția la unul și același cuvînt spus de expe-

[1] În genere, studiile asupra particularităților limbajului copiilor mici au fost făcute totdeauna pe puțini subiecți.

rimentator creşte în complexitate cu fiecare lună. (Am întîlnit tipul de corelaţii dintre excitantul verbal şi reacţie —de care vorbea Ivanov-Smolenski — la excitant verbal reacţie directă — V-D —, la excitant direct reacţie verbală — D-V — şi la excitant verbal reacţie verbală — V-V.)

Tabelul 1

Intonaţie pozitivă

Copiii	Vîrsta în luni	Lampa	Papa (mîncare)	Cuţu (căţel)	Doctor	Micuţule!	Nu e voie	Ceasul
M.D.	9	Orient M+	—M+	Orient M+	—M+	—M+	—M+	—M+
Gh.D.	9	— M+	—M+	Orient M+	—M+	—M+	—M+	—M+
I.D.	9	Orient M+	—M+	Orient M+	—M+	—M+	—M+	—M+
C.D.	10,6	Orient M+	—M+	— M+	—M+	—M+	—M+	—M+
M.Fl.	12,6	Orient M+	—M+	Orient M+	—M+	—M+	—M—	—M+
J.E.	15	Orient M+	Invest M+	Orient M+	Invest M+	—M+	—M~	—M+
T.E.	15,7	V(apa) M+	Invest M+	Orient M+	Invest M+	—M+	—M~	—M+
V.J.	19,2	V(apa) M+	Invest M+	Orient M+	Invest M+	—M+	—M~	—M+
M.C.	19,8	V(ata) M+	Orient M+	V(asta)M~	Invest M+	—M+	—M~	Invest M+
H.D.	21,3	V(asta) M+	V(asta) M+	V(asta) M~	Invest M+	—M+	—M—	VM +

*Tabelul 2**

Intonaţie negativă

M.D.	9	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
Gh.D.	9	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
I.D.	9	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
C.D.	10,6	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
M.Fl.	12,6	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
J.E.	15	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
T.E.	15,7	—M—	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
V.J.	19,2	Orient M ~	—M—	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
M.C.	19,8	Orient M ~	V(asta) M~	—M—	—M—	M—	—M—(pl)	—M—
H.D.	21,3	V(colo) M ~	V(asta) M~	V(colo) M~	Invest M~	M—	—M—(pl)	—M—

* La o parte din aceste experimente a colaborat şi dr. M. Săndulescu.

b) În schimb, la intonaţia negativă apar reacţii mimice negative şi forme de reacţii de apărare, ceea ce arată din nou că intonaţia are un rol foarte important în relaţia de comunicare a adultului cu copilul. Interesantă ni s-a părut reacţia la expresia „nu e voie" [1]. Foarte de timpuriu (6—7 luni), sensul, înţelesul acestei interdicţii începe să fie perceput de copil în relaţiile de fiecare zi (ale copilului cu adultul). Această diferenţiere „latentă" a semnificaţiei este deja constituită la copilul de 9 luni. La auzul acestui „nu e voie", copilului i se elaborează treptat o atitudine de tip defensiv. Iată că în tabelul 1 (cu intonaţie pozitivă), semnificaţia expresiei „nu e voie" e acoperită de intonaţia pozitivă pînă la 12 luni şi copiii reacţionează la această interdicţie prin reacţii

[1] Această expresie verbală (de interdicţie) a fost folosită experimental în laboratoarele lui N. I. Krasnogorski.

mimice pozitive, prin reacția de înviorare. După 13 luni, reacția pozitivă netă de înviorare la „nu e voie" (cu intonație pozitivă) dispare, făcînd loc unei mimici deosebit de expresive, mimica mirării, și totodată unei atenții profunde, o privire pătrunzătoare, ațintită asupra feței experimentatorului și a ochilor lui. În aceste împrejurări, copilul exprimă „înțelegerea" contradicției dintre intonație și conținut — semnificație în cuvînt. Această expresie foarte specifică și interesantă a feței copilului a apărut și la ceilalți copii mai mari.

Ulterior s-a repetat întregul experiment cu seria de cuvinte spuse cu intonație pozitivă și cu intonație negativă, copilul fiind în cabină și experimentatorul afară. Tabloul reacțiilor obținute s-a schimbat foarte mult în această variantă experimentală, ceea ce arată că însăși prezența activă a adultului — relațiile perceptive — contribuie la dezvoltarea, adîncirea stabilirii reacțiilor la conținutul semnalizator al cuvîntului.

Comparînd rezultatele, constatăm în primul rînd, la intonația pozitivă (în situația în care experimentatorul nu este de față) o mai mare gamă de reacții mimice (mirare, contrariere, surpriză, uimire etc.), un procent mult redus de reacții verbale, o intensificare a reacțiilor de orientare (mai ales vizual-auditivă) și investigație (spre fanta din stînga, unde se afla experimentatorul și nu spre obiectele denumite de experimentator) etc. Cu un cuvînt, relația adult-copil are o structură nouă în aceste condiții noi. La intonația negativă, reacțiile sînt în foarte multe cazuri negative (scîncete, tendință a copilului de a plînge, o mimică încordată).

În orice caz, atît la intonația pozitivă, cît și la cea negativă, în condițiile în care experimentatorul nu este în cabină lîngă copil (așa încît să fie văzut de acesta), reacțiile copilului devin mai evident reacții de atitudine (afective) și mai puțin reacții de orientare-investigație cognitivă (spre obiectul denumit de adult). Cercul relației copil-adult a devenit în această împrejurare îngust, sărac în influențe pozitive. Aceste caracteristici sînt evidente la toți copiii. Între situațiile experimentale de mai sus există diferențe de mod de a reacționa la toți copiii. Gama variabilității individuale ne-a apărut totuși relativ săracă în această cercetare, în care experiența individuală verbală a copilului (la care se face apel în experimentele noastre) este încă săracă, instabilă și limitată. Totuși, cele de mai sus arată limpede cît de complexe sînt condițiile care conlucrează și determină calitatea unor reacții la cuvînt în etapele timpurii ale ontogenezei. Toate acestea arată și faptul că orice cuvînt este pentru copilul mic și expresia unei comunicări de o anumită calitate cu adultul. Am surprins în experimentele și observațiile noastre de-abia cîteva din aceste diverse și inepuizabile relații adult-copil. Voim să ne mai referim la un aspect al acestei probleme. Copiii cu care nu am lucrat experimental zi de zi la Casa copilului stabileau mai greu relații complexe cu noi decît aceia de care ne ocupam în fiecare zi. În schimb, copiii cu care făceam cercetări stabileau mai greu relații cu alții. Toate acestea arată că există unele raporturi diferențiate relativ între copii și cei din jurul lor, foarte de timpuriu, ceea ce, desigur, are importanță pentru educarea limbajului copiilor.

Analiza materialului de care dispunem ne arată cîteva serii de reacții tipice ale copiilor mici la cuvinte cunoscute și la cuvinte necunoscute. Reacțiile la cuvintele cunoscute pot fi foarte diferite. În principiu, copilul este atent la pronunție, la mimică, la intonație. El reacționează la întreaga relație pe care adultul o implică în vorbirea sa. Reacția sa poate fi o reacție de tip „orientare spre obiectul a cărui denumire a fost dată" (orientare spațială-situativă) și poate fi de tip „investigație senzorio-motorie simplă" sau „senzorio-motorie verbală". Atunci cînd reacția e complexă, conține un răspuns verbal și orientare spre obiectul care este denumit prin cuvînt. În această situație, relația de comunicare implică înțelegerea de către copil a unor dimensiuni de sens și semnificație[1] a celor comunicate. Nivelul elementar al perceperii sensului și semnificației are în aceste împrejurări o origine comună în natura situației și a relației cu adultul. Întrebîndu-se „unde e cuțu?", copilul *H. V.* răspunde după investigație „nu (nu e)", Copilul *M. C.* răspunde „ata" (asta) și arată (după investigație) cățelușul de pluș de pe marginea patului. *N. F.* se întoarce doar spre locul unde este cățelușul (fără a răspunde verbal) și întinde mîinile spre jucăria de pluș. Ca regulă generală, cu prea puține excepții, după 12 luni mai ales, reacția de orientare spre obiecte prin mediația cuvîntului devine promptă și frecventă, dacă obiectele denumite au un anumit loc stabil (cum e cazul cu lampa). În caz că obiectele sînt cunoscute bine de copil, dar nu au un loc stabil, are loc investigația spațială în care apar unele trasee legate de locul în care ar putea fi un obiect oarecare.

În ce privesc reacțiile la cuvintele necunoscute de copil, de asemenea apar unele aspecte interesante. Foarte probabil că unele similitudini sonore între cuvinte sînt cauza unor transferuri de reacții de la cuvintele cunoscute spre cele necunoscute, apropiate ca pronunțare. În orice caz, atunci cînd se pronunță un cuvînt necunoscut, interesul copilului de 13—14 luni e foarte mare și se manifestă prin foarte mare atenție auditivă și vizuală și printr-o serie de exclamații, interjecții, sunete izolate care exprimă uimire și dorința de a fi repetat cuvîntul necunoscut.

În sfîrșit, semnalăm faptul că înțelegerea celor pronunțate de adult se caracterizează și prin ritmul lent în care se desfășoară reacțiile copilului la cuvînt. Chiar reacțiile sale directe la cuvînt au o mare latență.

În continuare, vrînd să ne convingem de evoluția la unul și același copil a reacțiilor la condițiile experimentale, am repetat de 6 ori cu trei copii[2] o mare parte din gama experimentelor descrise mai sus. Întrucît rezultatele obținute asupra celor 3 copii ni se par insuficiente pentru a emite unele generalizări, vom descrie rezultatele și ne vom permite să emitem unele ipoteze.

La unul dintre copii, reacțiile la cuvintele spuse cu intonație pozitivă de experimentator (fiind prezent) au avut o evoluție foarte evidentă (*D.I.*). În ultimele două experimente, copilul a început să arate obiec-

[1] Înțelegerea sensului implică în plus față de semnificație o anumită atitudine afectivă.
[2] Cei trei copii cu care am lucrat erau frați gemeni.

tele denumite, să emită exclamații, sunete, cuvinte eliptice numeroase la fiecare cuvînt spus de experimentator. La intonația negativă în prezența experimentatorului, copilul *D. I.* a prezentat în primele două experimente reacții asemănătoare celor din tabelul 2, prezentat în această lucrare. La al treilea experiment, copilul *D. I.* a început să fie deosebit de atent la figura experimentatorului. La expresia verbală„ nu e voie" spusă cu intonație negativă, a început să scîncească. Experimentul 4 a decurs aproximativ în aceleași condiții. În experimentele 5 și 6, copilul a schițat de cîteva ori vagi întoarceri spre lampă și spre cățelul de pluș, ceea ce înseamnă că relația de comunicare a cuvîntului a început să devină activă chiar în condițiile intonației negative, după un număr de exerciții.

La varianta a doua (cuvintele cu intonație pozitivă și negativă fără ca experimentatorul să fie de față), de asemenea s-a efectuat o creștere a reacțiilor spre obiect, începînd cu experiența a doua la intonația pozitivă. În al 6-lea experiment nu am mai remarcat diferențe semnificative la copilul *I. D.* între reacțiile la cuvintele cu intonație pozitivă în prezența și în lipsa experimentatorului.

În schimb, la cuvintele rostite cu intonație negativă, în absența experimentatorului, reacțiile negative și starea de anxietate a crescut la al doilea experiment. La al 3-lea, plînsul copiilor a fost foarte intens, așa că am considerat că nu mai putem continua această variantă.

Copilul *M. D.* a manifestat un alt gen de reacții. La intonația pozitivă în prezența experimentatorului, reacțiile s-au îmbogățit mult mai puțin decît la fratele său *I. D.* În varianta a 2-a (cuvinte cu intonație pozitivă, cu experimentatorul în afara cabinei) nu s-a făcut evidentă nici o schimbare față de primul experiment (nici în al 6-lea experiment). Copilul a avut în genere reacții de tip V-D.

La cuvintele cu intonație negativă, în schimb, a apărut un oarecare progres în varianta întîi (în prezența experimentatorului). Orientarea spre lampă și cățelul de pluș a apărut în experimentele 4 și 5. Orientarea spre ceas a apărut netă în experimentul 5, în care, din greșeală, s-a dat cuvîntul *ceasul* înaintea expresiei verbale „*nu e voie*".

În schimb, varianta a 2-a cu intonație negativă (experimentatorul în afara cabinei) a mers pînă la capăt (6 serii); în tot timpul acestor experimente, copilul *M. D.* scîncea ușor și privea temător spre fanta din direcția experimentatorului. În experimentele 4 și 6, copilul a manifestat semne de somnolență (spre sfîrșitul acestui experiment).

Copilul *G. D.*, cel de-al treilea dintre frați, a avut gama reacțiilor la intonația pozitivă asemănătoare cu aceea a copilului *I. D.* Reacția pozitivă s-a amplificat și îmbogățit treptat în cele 6 experimente. Au apărut, pe lîngă reacțiile tip V-D[1], și reacții tip V-V[2]. În schimb, reacțiile la cuvintele spuse cu intonație negativă în prezența experimentatorului au fost deosebit de interesante. În experimentul al 2-lea, copilul *G. I.* a început să dea în experimentator, cînd i-a spus „Micuțule" cu into-

[1] La stimuli verbali (V) reacție directă (D).
[2] La stimuli verbali (V) reacție verbală (V).

naţie negativă. În experimentul al 3-lea nu a reapărut o astfel de reacţie. În experimentul al 4-lea a reapărut şi la cuvîntul „Doctor". În experimentele 5 şi 6, copilul a lovit şi în direcţia lămpii şi a căţelului de pluş la cuvintele respective.

La cuvintele cu intonaţie negativă din varianta a 2-a (fără experimentator în cabină), copilul a manifestat după experimentul al 2-lea o foarte mare agitaţie. Această variantă nu a mai fost experimentată cu copilul *G. D.*

CONCLUZII

Din toate experimentele de mai sus reiese o serie de concluzii şi ipoteze cu privire la problemele dezvoltării limbajului în perioadele prime ale constituirii lui ca modalitate de comunicare.

1. Relaţiile verbale cu adultul sînt de la început relaţii de comunicare. Ele se diferenţiază foarte mult începînd cu al patrulea pătrar al primului an din viaţa copilului. La baza lor stă experienţa cognitivă dobîndită pe căile primului sistem de semnalizare. În situaţiile în care adultul se adresează copilului prin cuvînt se constituie necesitatea înţelegerii cuvîntului de către copil. De aici concluzia că tipul de reacţie a copilului e condiţionat de calitatea experienţei sale cognitive şi în mare măsură de natura relaţiei cu adultul. În orice caz, intonaţia pozitivă ca adresare determină constituirea unui potenţial asociativ foarte mare pe linia verbal-motorie şi afectogenă (polaritatea pozitivă).

2. Relaţiile adult-copil în cazul intonaţiei negative strîmtează potenţialul asociativ al dinamicii corticale din cauza instalaţiei stărilor afectogene cu polaritate negativă şi cu caracter exclusivist.

Reiese din cele spuse mai sus că trebuie tratată mai analitic problema caracterului exclusivist al tuturor stărilor afective. După cum a reieşit din cercetarea noastră, stările afective pozitive nu au caracter exclusivist; dimpotrivă, constituie un punct de plecare pentru creşterea foarte mare a potenţialului asociativ, a activităţii dinamicii corticale optime în ansamblu.

3. Reacţiile verbale apar într-un procent foarte mare la copii în situaţia în care experimentatorul este de faţă şi se adresează copilului cu cuvinte pronunţate cu intonaţie pozitivă. Reacţiile verbale propriu-zise apar aşadar numai în anumite condiţii. Ele exprimă o suprastructură fină, încă fragilă la copilul mic (9 luni şi 22 luni). Toate reacţiile verbale sînt însoţite de mişcare (arătare cu degetul, încercare de apropiere de obiectul respectiv etc.). Din această situaţie am considerat că putem trage concluzia că există o etapă a dezvoltării primare a limbajului, cînd cuvîntul are rol de orientator. (Limbajul încă nu s-a constituit într-un larg şi complex stereotip dinamic şi, în ansamblu, are caracteristici situative în această perioadă). Această orientare la obiect prin mijlocirea cuvîntului este expresia evidentă a constituirii unei variante (învăţate, ontogenetice) a mişcării spre obiect. Astfel se manifestă adesea în această etapă a dezvoltării ontogenetice funcţia de comunicare a limbajului.

4. Comunicarea adult-copil este incomparabil mai complexă din punct de vedere verbal decît comunicarea copil-adult, dar şi în una şi în alta apar semnificaţii şi sensuri. Nu există o relaţie de comunicare fără aceste dimensiuni. Considerăm că tocmai înţelegerea semnificaţiei şi a sensului unui cuvînt într-o relaţie de comunicare (bineînţeles la un anumit nivel) face ca limbajul copilului să poată să se dezvolte. Aşa cum o senzaţie are calitate, intensitate, durată, o comunicare verbală are calitate (transmite un sistem de cuvinte purtătoare ale unor sensuri şi semnificaţii), are durată, intensitate etc. Toate însuşirile de mai sus ale relaţiei de comunicare sînt prezente în perioadele timpurii ale însuşirii vorbirii de către copil (bineînţeles la un nivel elementar).

La aceste concluzii noi adăugăm unele ipoteze în legătură cu problemele de mai sus. În relaţia adult-copil, înţelegerea limbajului (cuvintelor adultului) e facilitată şi depăşeşte mult capacitatea de a pronunţa cuvîntul. Această depăşire persistă şi mai tîrziu; cuvîntul înţeles dar nefolosit activ de copil sau de omul adult constituie fondul limbajului interior. Psihologul sovietic Ananiev a formulat într-una din lucrările sale [1] ideea foarte interesantă că limbajul interior se dezvoltă pe baza vorbirii exterioare. Noi am adăuga că, în perioadele timpurii ale ontogenezei, limbajul interior este un derivat direct al relaţiei de comunicare cu adultul. Bazele lui se pun acum în ontogeneza timpurie. Nu toate cuvintele trec întîi prin faza de limbaj activ exterior şi apoi în rezerva limbajului pasiv interior. Nu de puţine ori se întîmplă invers. Conţinutul inteligibil al cuvîntului — sensul şi experienţa cognitivă pe care o transmite — devin, din condiţie externă cognitivă (relaţională), condiţie internă cognitivă (relaţională). Pe această cale se constituie o bună parte a limbajului interior. În acest fond de limbaj interior se petrec transformări, relaţii calitative noi (pe măsură ce acest fond se dezvoltă, şi el se dezvoltă foarte mult sub influenţa relaţiilor copilului cu cei din jurul său). Limbajul exterior, cu fondul principal de cuvinte, credem că se constituie ca o consecinţă a dezvoltării vorbirii curente a copilului, în urma unei acumulări de experienţă de semnificaţie şi sens cu privire la acel cuvînt folosit mai frecvent în relaţiile adultului cu copilul (experienţă ce se transcrie şi în limbajul interior).

5. Dezvoltarea limbajului echivalează cu dezvoltarea unui nou mod de a funcţiona al dinamicii corticale. Prin cuvînt şi folosirea lui se pun bazele generalizării, abstractizării, analizei, sintezei, comparaţiei ca procedee raţionale. Dezvoltarea semnalizării de tip uman superior (cel de-al doilea sistem de semnalizare) constituie şi punctul de plecare pentru constituirea lanţurilor stereotipe verbale. În acelaşi timp, prin cele două funcţii mai importante ale limbajului se creează premisele timpurii ale bazei şi căilor de formare a noţiunilor.

6. Din materialul de mai sus se desprind şi unele concluzii cu caracter practic :

a) Există numeroase diferenţe individuale în reacţiile copilului la relaţia de comunicare cu adultul. Aceste diferenţe (în cea mai mare

[1] Б. Г. Ананьев, *К теории внутренней речи в психологии.* Психология речи. Ученые записки, изд. ЛГПИ им. Герцена, Ленинград, 1946. vol. 53.

parte tipologice) constituie tot atîtea cerinţe faţă de problemele complicate ale educării limbajului copilului în perioadele timpurii ale ontogenezei.

Variantele noastre experimentale au scos în relief aceste diferenţe chiar la trei copii gemeni (*D. I.*, *D. M.*, *D. G.*).

Diferenţele individuale sînt mari la copiii mici (între 8 şi 21 luni) şi nu au tendinţa vădită de a diminua, deşi faptul acesta se va întîmpla totuşi treptat.

b) Fondul de cuvinte de care dispune copilul în ultimul pătrar al primului an depinde în primul rînd de adult, de faptul că i se vorbeşte mult sau puţin copilului, că i se fac adresări în mod curent, că este cu un cuvînt solicitat pe linia relaţiilor verbale.

c) În sfîrşit, ultima noastră concluzie vizează necesitatea organizării de timpuriu a unei educaţii a limbajului infantil.

E nevoie să se vorbească mult cu copiii, dar nu în orice fel şi mereu. Tonalitatea pozitivă a vorbirii, neaglomerarea de cuvinte (ca să existe timp suficient de înţelegere), atenţia şi bunăvoinţa constituie condiţiile prime ale dezvoltării şi educării vorbirii copilului în etapele timpurii ale ontogenezei. Încă de la început, adresarea prin propoziţii scurte care să exprime diferite acţiuni simple cu acele obiecte a căror denumire e cunoscută de copil (auzi cuţu?, dă-mi mîna !, vino la mine ! etc.) are efecte pozitive evidente şi contribuie mult la dezvoltarea limbajului.

Răbdarea, perseverenţa, un climat afectiv pozitiv au o deosebit de mare importanţă în dezvoltarea copilului şi, evident, a capacităţilor de a realiza o cunoaştere mijlocită a realităţii obiective, de a comunica, ceea ce va duce la dezvoltarea funcţiilor ideative ale gîndirii.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В РАННИЕ ПЕРИОДЫ ОНТОГЕНЕЗА

РЕЗЮМЕ

Данная работа состоит из двух разделов. Первый содержит краткий исторический обзор исследований, посвященных развитию ранней речи у детей.

Здесь же автор отмечает вклад И. М. Сеченова, И. П. Павлова и многочисленных советских психологов и физиологов в дело изучения теоретических вопросов о роли и функциях речи.

Во второй части работы говорится об экспериментальных исследованиях, касающихся вопросов ранней речи (у детей от 9 до 22 месяцев), исследований, целью которых было выявление роли интонации слова, произносимого взрослым, в установлении речевых отношений между ребенком и взрослым.

Результаты исследований привели автора к ряду выводов, из числа которых отметим нижеследующие:

а) Отношения между ребенком и взрослым значительно дифференцируются в этот период (от 9 до 22 месяцев), когда повышается частота речевой реакции. Обращение взрослого к ребенку с теплой (положительной) интонацией обусловливает образование у ребенка очень большого двигательно-речевого и аффектогенного ассоциативного потенциала и частое появление правильной речевой реакции. Неположительная интонация суживает ассоциативный потенциал корковой динамики.

б) Существует множество индивидуальных различий в развитии отношений речевого общения детей в ранние периоды онтогенеза.

Что касается практических заключений, то автор рекомендует индивидуализацию воспитательных методов и необходимость интенсивных и компетентных занятий, посвященных раннему развитию речи у детей. Автор подчеркивает необходимость создания положительных аффективных окружающих условий, благоприятствующих образованию ассоциаций в системе речи маленьких детей.

QUELQUES ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE AU COURS DES PREMIÈRES PÉRIODES DE L'ONTOGÉNÈSE

RÉSUMÉ

La première partie de l'article trace un historique sommaire des recherches sur le développement du langage précoce chez les enfants. L'auteur souligne l'apport d'I. M. Sétchénov et d'I. P. Pavlov, ainsi que la contribution que les nombreuses recherches des psychologues et physiologistes soviétiques apportèrent aux problèmes théoriques du rôle et de la fonction du langage.

La seconde partie de l'étude contient un exposé des recherches expérimentales entreprises au sujet des problèmes du langage précoce (chez des enfants âgés de 9 à 22 mois), au cours desquelles l'auteur s'est attaché à suivre le rôle de l'intonation des mots prononcés par l'adulte, dans l'établissement des relations verbales de l'enfant avec l'adulte.

Voici quelques-unes des conclusions auxquelles ces expériences ont conduit l'auteur :

a) Les rapports de l'enfant avec l'adulte révèlent une différenciation très marquée au cours de la période étudiée, où l'on voit croître la fréquence des réactions verbales. Une intonation « chaude » (positive), chez l'adulte parlant à l'enfant, détermine chez ce dernier la constitution d'un fort potentiel associatif, verbo-moteur et affectogène, ainsi que la fréquente apparition de réactions verbales adéquates. Une into-

nation non positive, par contre, restreint le potentiel associatif de la dynamique corticale.

b) De très nombreuses différences individuelles se manifestent dans le développement des relations de communication verbale des enfants au cours des premières étapes de l'ontogénèse.

Au point de vue pratique, l'auteur recommande un individualisation des méthodes éducatives et insiste sur la nécessité d'une préoccupation intense et compétente consacrée à l'éducation précoce du langage des enfants, ainsi que sur celle d'un climat affectif positif, favorable aux associations dans le cadre du langage des enfants en bas âge.

SCRIEREA OCAZIONALĂ CU MÎNA STÎNGĂ

DE

dr. T. BOGDANOVICI

Scrierea este o deprindere fixată la adult printr-un lung exercițiu în decursul anilor și constînd dintr-o serie de mișcări automatizate. Pentru psihologi, studiul scrierii, al gestului grafic, se încadrează în studiul deprinderilor și al învățăturii. Psihologi ca Pierre Janet și R. Luria (*Fiziologia și psihologia scrierii*, Moscova, 1950) și la noi acad. C. I. Parhon, au studiat scrierea din punct de vedere psihologic și psihopatologic observînd și modificările produse în scriere de diferite tulburări psihice, neurologice și endocrine.

Bineînțeles, în marea majoritate a cazurilor, scrierea se efectuează cu mîna dreaptă, afară de stîngacii congenitali sau de aceia care sînt lipsiți de mîna dreaptă în urma unui accident. La toți aceștia, deprinderea de a scrie cu mîna stîngă este bine și de multă vreme fixată.

Ce se întîmplă cînd cineva, obișnuit să scrie cu mîna dreaptă, scrie, pentru a face o experiență sau pentru a-și camufla identitatea, cu mîna stîngă? Aceeași literă scrisă cu o mînă sau cu alta cere mișcări inverse în raportul cu planul median al corpului. În trăsăturile orizontale, ca și în cele oblice sau în literele rotunde, avem, în loc de mișcări de îndepărtare de corp, excentrice, mișcări de apropiere de corp, egocentrice. Cine scrie întîmplător cu stînga își supraveghează cu atenție mișcările mîinii; totuși, prezența stereotipului scrierii cu dreapta tulbură mișcările scrierii ocazionale cu stînga. Apar fenomenele de transfer al deprinderilor, de interferență, de conflict între stereotipice, cu retrogradarea automatismelor și intervenția controlului vizual, care fac posibilă identificarea unei scrieri ca fiind făcută cu mîna stîngă de cineva care în mod obișnuit scrie cu dreapta. Cercetarea noastră făcută pe 26 de subiecți utilizînd patru alfabete, încearcă să pună în lumină aceste caracteristici ale scrierii ocazionale cu mîna stîngă.

În genere, se atribuie însușirea de stîngaci persoanelor la care mîna stîngă este uneori ceva mai dezvoltată, dar în orice caz mai îndemînatică decît mîna dreaptă. Neurologii afirmă că această predominanță

funcțională a mîinii stîngi corespunde dezvoltării excepționale a centrilor nervoși ai mișcărilor asociate, situați la partea superioară a primei, a celei de-a doua și a celei de-a treia circumvoluțiuni frontale a emisferei drepte a creierului, în loc să fie mai dezvoltați — ca de obicei — centrii din emisfera stîngă. Bineînțeles, aceasta se referă la stîngacii congenitali; aceștia însă mai pot fi clasificați în stîngaci care se manifestă și stîngaci latenți. Trebuie deci, în ceea ce privește scrierea, să distingem patru categorii:

1. aceea a sinistrografilor congenitali;
2. aceea a sinistrografilor latenți care ajung să scrie cu mîna stîngă după un timp *destul de scurt* de practică;
3. aceea a sinistrografilor care, după pierderea mîinii drepte, printr-un exercițiu laborios au dobîndit capacitatea de a scrie cu mîna stîngă;
4. aceea a sinistrografilor ocazionali.

Vom denumi scriere cu *mîna stîngă* pe aceea a stîngacilor congenitali manifești și latenți, care de la început s-au instruit să scrie cu mîna stîngă și pe a accidentaților care în lipsa mîinii drepte au luat progresiv obiceiul să scrie cu mîna stîngă. Această denumire corespunde cu sinistrografia obișnuită a lui Locard[1]. Prin opoziție și pentru a o distinge de prima, vom numi scriere de *mîna stîngă* pe cea executată ocazional — și în genere cu scopul de a-și disimula scrierea — de către dreptaci. Locard o numește sinistrografie ocazională. Din punctul de vedere al expertizei, cele mai interesante sînt sinistrografiile ocazionale (scrierile de mîna stîngă); în al doilea rînd, scrierile cu mîna stîngă după o oarecare ucenicie, mai mult sau mai puțin lungă, cazuri din care trebuie să ne procurăm scrieri din cursul evoluției grafismului cu mîna stîngă de la începutul ei și pînă în momentul cînd piesa litigioasă a fost scrisă (cu mîna stîngă).

A. *Fiziologia scrisului cu mîna dreaptă și cu mîna stîngă.* Cînd scriem, mîna dreaptă se sprijină cu încheietura radio-carpiană pe planul orizontal, situată fiind în semipronație, dar mai mult sau mai puțin înclinată spre marginea cubitală. Încercați în această situație să trasați cîteva bastoane legate sau nu între ele. Veți constata că în mod natural, fără nici o sforțare, ele vor fi în genere aplecate spre dreapta; veți mai constata: *a*) că mîna propriu-zisă alunecă cu ușurință spre dreapta, chiar dacă articulația pumnului (radio-carpiană) rămîne cîtva timp fixată pe planul pe care odihnește și *b*) că rareori aveți nevoie să deplasați antebrațul. În orice caz, această mișcare a articulației pumnului sau a antebrațului se face excentric (linia mediană a corpului fiind socotită ca centru), cu alte cuvinte se îndepărtează de corp. Din acest fapt rezultă că orizontalitatea rîndurilor se realizează și se menține cu înlesnire. Această tendință de a răsturna mîna dreaptă (propriu-zisă) către dreapta derivă din *tendința de a înclina mîna către marginea cubitală* și de a progresa către dreapta. Această tendință este întărită prin obiș-

[1] Locard, *Traité de criminalistique*, Lyon, 1935, vol. 5, p. 364.

nuință. Ce se întîmplă cînd încercăm prima oară să scriem cu mîna stîngă? Încercați ca adineauri să trasați cîteva bastoane legate sau nu între ele; veți constata că ele se înclină de partea înclinației mîinii, adică bastoanele sînt înclinate spre stînga (în termeni grafologici răsturnate) sau cel mult rămîn verticale. În momentul cînd vrem să progresăm cu scrierea are loc o contradicție între tendința care comandă progresul către marginea cubitală (adică spre stînga) și voința noastră, care ne indică să mergem spre dreapta. Din acest antagonism rezultă greutatea actului de a scrie. Această greutate se mărește prin faptul că tendința pe care o are mîna de a progresa, în loc să fie excentrică, adică să se depărteze de corp — ca la scrierea cu dreapta — este egocentrică, adică se apropie de corp în raport cu linia mediană. Se mai adaugă încă un inconvenient, care se concretizează în scriere. În ceea ce privește mîna dreaptă, de îndată ce a terminat mișcarea de expansiune spre dreapta, care îi permite să traseze două, trei sau chiar patru cuvinte fără să miște articulația pumnului, ea alunecă cu ușurință spre dreapta și în acest fel păstrează orizontala liniei. Încercați însă să scrieți cu stînga numai două, trei cuvinte, dar fixînd articulația pumnului pe planul subiacent; veți vedea că de la sfîrșitul chiar al celui de-al doilea cuvînt — dacă nu chiar de la primul — linia de bază a primului sau a primelor cuvinte începe să se curbeze și devine descendentă; de aci necesitatea — pentru a îndepărta această deficiență de a mișca articulația pumnului în sus și spre dreapta (cu scopul de a păstra orizontalitatea cu care scriptorul este obișnuit). Scriptorul reîncepe să scrie la un nivel normal, dar fenomenul se repetă. Frecvența acestor modificări în poziția mîinii este în raport cu felul de a fi mai grijuliu sau mai *neglijent* al scriptorului. Observînd că scrierea are tendința de a deveni descendentă, cel grijuliu va remedia acest fapt, repetînd adesea săritura mîinii în sus și spre dreapta, ceea ce va provoca o linie de bază scalariformă; la cel neglijent (nepreocupat de aspectul alinierii), scrierea va continua să se mențină în mare parte descendentă. Fenomenul a fost verificat, atît asupra noastră înșine, cît și asupra scriptorilor pe care i-am supravegheat în timp ce scriau cu stînga și a fost găsit foarte frecvent. Am observat chiar la unele persoane supravegheate că nu pot să-și stăpînească această trebuință instinctivă de a împinge articulația pumnului în sus după scrierea cîtorva litere (obsesia orizontalității). Mai remarcați că în momentul cînd începeți cuvîntul sau grupul de cuvinte, mîna (propriu-zisă) se află situată la stînga față de axa antebrațului; după cîteva litere, mîna ajunge să se plaseze în prelungirea axei antebrațului și după ce a scris încă trei sau patru litere se înclină spre dreapta față de axa antebrațului. De aci rezultă de multe ori că scrierea începe cu *litere răsturnate, continuă cu verticalizate* (2—4), urmînd litere ușor *înclinate*, realizînd în același timp o linie de bază curbilinie. Uneori, pentru a apecia fenomenul trebuie să luăm în considerație un grup de două, trei cuvinte. Toate aceste manifestări de imperfecție, neregularitate și de lipsă de evoluție sînt în concordanță cu prima lege enunțată de Pellat [1] care

[1] Solange Pellat, *Les lois de l'écriture*, Paris, 1927, p. 1.

se exprimă : „Gestul grafic este sub influența directă a sistemului nervos central. Forma nu este modificată de organul scriptor, dacă acesta funcționează normal și se găsește adaptat la funcția sa". La scriptorul cu mîna stîngă, organul scriptor funcționează normal, dar el nu este antrenat la funcția sa.

B. *Psihologia scrisului de mîna stîngă.* Klages [1] a stabilit cel dintîi legea variabilității periodice a atenției în grafie. Scriptorul, la începutul textului sau la începutul frazei sau al unei propoziții, mai rar al unui rînd, este mai atent — poate — la executarea primei sau primelor două, trei litere ; pe măsură ce continuă, subiectul îl concentrează, îi absoarbe atenția și scrisul devine de domeniul actelor automatizate. Acest fapt a fost confirmat și printr-o constatare — care are valoarea unei experiențe făcute asupra unui bolnav atins de ciclotimie — de către doctorul Rogues de Fursac [2], directorul azilului de alienați Villejuif. Autorul a stabilit că scrierea evoluată a unei persoane obișnuite cu această îndeletnicire — exceptînd unele începuturi — este de domeniul actelor automatizate, conștientul fiind absorbit de redactarea textului. Scriptorul de mîna stîngă care se află în aceeași situație ca a copilului la începutul învățămîntului și care își dă seama de neîndemînarea sa, face eforturi repetate pentru a executa similicaligrafic. Or, aceste eforturi — acte de voință — nu mai sînt de domeniul actelor automatizate. A. I. Vinberg, în *Expertiza criminalistică în procesele penale sovietice*, p. 166, rezumă părerile lui I. P. Pavlov : „Conform învățăturii psihologiei sovietice, elaborarea deprinderii prin bazele sale fiziologice reprezintă un proces în care participă întreg sistemul nervos central și periferic. Scrisul nu se învață de către un singur organ oarecare în mod izolat (mînă, gură, picior) ci de către om cu aproape totalitatea facultăților sale. Astfel, deprinderea scrisului este rezultatul întregii activități conștiente a omului, determinate conform învățăturii lui I. P. Pavlov, de activitatea scoarței emisferelor cerebrale". Mai departe, autorul arată, față de rezultatele scrierii executate cu gura — de un tînăr lipsit de brațe — că „orice acțiune voită este rezultatul unor procese neurodinamice care au loc în scoarța cerebrală. Acest caz ilustrează premiza emisă de Pavlov, că asociațiile cerebrale care determină scrisul se realizează, nu numai prin mișcările mîinii, ci și prin alte procedee prin care se dobîndește un stereotip dinamic stabil exprimat prin caractersticile scrisului".

C. *Analiza psihologică a scrisului* (actul scrierii). La scrierea cu mîna dreaptă intervine deprinderea (automatismul) ; la scrierea cu mîna stîngă, mișcările devin conștiente, interferînd uneori cu mișcările de dreapta.

Scriptorul întîmpina o dublă dificultate :

a) aceea de a învinge tendința de a se depărta de corp și

b) obstacolul pe care-l opune corpul însuși acestei mișcări (obstacol pe care dreapta nu-l întîlnește).

[1] Robert Saudek, *Psychologie of hand writing*, London, 1925, p. 24.

[2] Rogues de Fursac, *Les écrits et les dessins dans les maladies nerveuses et mentales*, Paris, 1905.

Există, cu alte cuvinte, o situație conflictuală între deprindere și realizare, care este efectul unui act de voință. Cum însă mîna stîngă — incapacitară — *este continuu supravegheată*, ea realizează, în ciuda tuturor dificultăților, *unele mișcări* pe care scriptorul le face în mod obișnuit. În multe trăsături însă, acest potențial este ineficace și apar manifestări de nedibăcie, rezultat al unei *situații conflictuale* între ordinul primit de la centrul cerebral și incapacitatea de execuție a mîinii stîngi.

Rezultă din această expunere că, în mod neîndoios, în scrierea de mîna stîngă apar două feluri de semne : *a*) unele, mai rare, care sînt comune cu semnele din scrierea cu dreapta, constituind transfer de deprinderi *b*) iar altele diferite, tulburate, datorită unor situații conflictuale sau interferențe cu mișcările scrierii de dreapta. Aceasta, cu rezerva a două categorii : a stîngacilor latenți și a persoanelor grijulii. La studiul fiecărui scriptor vom nota, pe cît posibil, aceste particularități. Mai este de notat că experții vor găsi mai multe elemente utile în scrierile de stînga ale unor persoane tinere, inteligente, cultivate și animate de voința de a executa cît se poate de bine în orice domeniu ar lucra, decît în scrierea celor atinși de inferioritatea senilității, a mărginiților, a nedestoinicilor sau a neglijenților. Cei dintîi vor reuși să transpună în scrierea lor de stînga majoritatea cunoștințelor și posibilităților dobîndite cu dreapta, pe cînd la cei din a doua categorie vor predomina situațiile conflictuale.

D. *Studiul comparativ între scrierea de stînga cu cea cu dreapta.* Figura 1 : profesor, cultură vastă, 42 de ani, *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga* : dificultate de a scrie, rare frînturi și tremurături ; deși ansamblul nu este prea armonios, literele sînt citețe, unele simplificate (*L, f, h*). Presiunea considerată în grupuri de cuvinte este variabilă ; uneori este diferențiată caligrafic ; apare inegalitatea în mărime și spațierea literelor — înghesuirea în unele grupe devine progresivă — determinînd linii de bază curbe — descendente ; în unele grupe, la începutul cuvîntului, axa literelor este răsturnată, apoi verticalizată, terminînd înclinată (*les voix si pures*) ; depasantele sînt uneori curbate spre dreapta (*dételé, l'écurie, bruit*) ; finalele și barele din *t* căzătoare ; buclele depasantelor superioare ușor reduse ; platoul lui *r* corect executat, uneori puțin mărit. *Asemănări între stînga și dreapta* : scriere legat-grupată ; cuvintele bine spațiate, unele litere simplificate păstrează forma citeață, chiar armonioasă (exemple : *L, x* rămîn tipografice) ; semne de punctuație întrebuințate corect ; marginea stîngă este ordonată. Profesorul, inteligent, instruit, atent, caută să realizeze cu stînga un text citeț, cu o scriere legat-grupată, cu cuvinte spațiate, uneori cu litere simplificate, cu punctuație corectă, păstrînd astfel unele transferuri de deprindere. Redresarea — uneori cu variație sistematizată a înclinației — grupuri cu nivel descendent, depasante curbate spre dreapta și barele *t*-urilor căzînde descendent, dovedesc *situații conflictuale* cu stereotipul scrierii de dreapta.

Figura 2 : ofițer de marină, instruit, studios, 45 de ani. *Caracteristicile generale ale grafismului de stînga* : greutatea de a scrie ; unele semne specifice scrierii de stînga sînt mascate prin îngrijirea și silința scriptorului de a executa corect — dovadă executarea completă, citeață și aproape

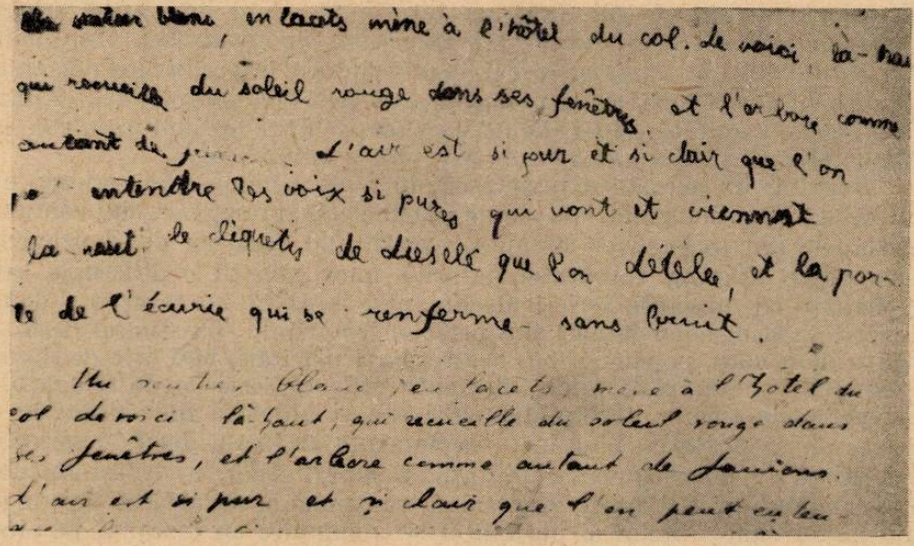


Fig. 1

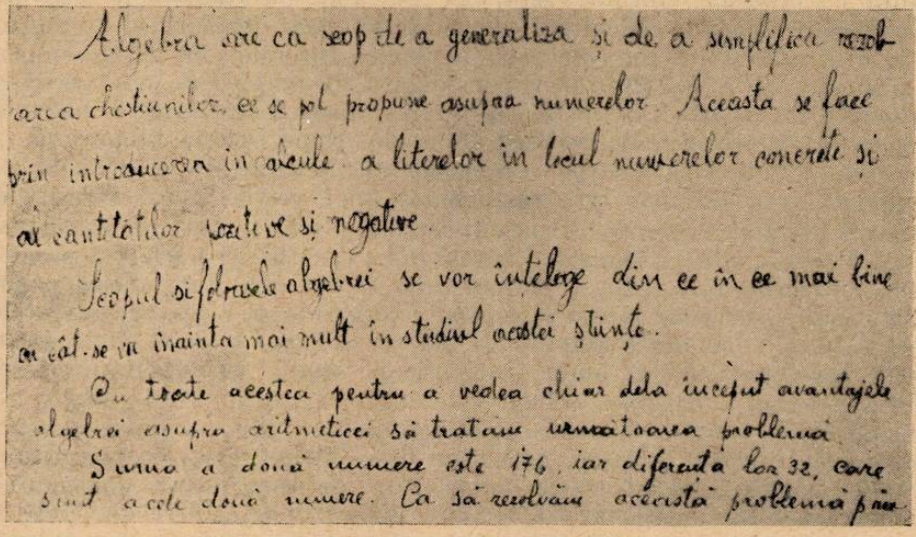


Fig. 2

corectă a literelor, formarea arcadată a nazalelor (pe cînd la dreapta legăturile sînt uneori colțuroase sau ghirlandate), barele lui *t* sînt orizontale în loc de a fi căzînde; culmea lui *s* este ascuțită (la dreapta, uneori rotundă); dublu-depasantele superioare sînt foarte dezvoltate; se observă frînturi și tremurături mai ales în trăsăturile lungi; înghesuirea literelor în unele cuvinte sau grupuri de cuvinte (*introducerea, canti... poziții,*

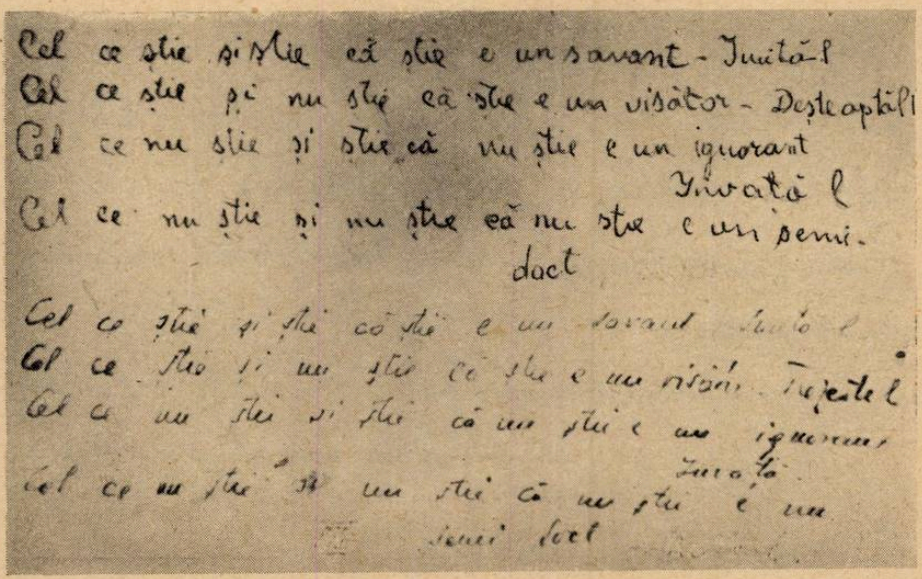


Fig. 3

negative); scriere verticalizată cu ușoară variație, rareori sistematizată (*simplifică, numerelor*). Prin aspectul ordonat, egalitatea înălțimii, corecta executare a minusculelor și unele trăsături destul de armonioase, scrierea se clasează ca aparținînd stîngacilor latenți. *Asemănări între stînga și dreapta*; scriere îngrijită, stăpînită, aliniată, spațiată moderat dar constant între cuvinte; barele lui *t* reduse, orizontale, tăind depasanta către mijlocul ei.

Păstrarea relativă a alinierii, scrierea citeață cu aproape corecta executare a literelor dovedesc oarecare transfer de deprinderi; pe de altă parte, exagerarea lungimii depasantelor, prezența unor trăsături nesigure și nearmonioase, turtirea în lățime a literelor — stricînd proporția atît de bine păstrată la dreapta — arată interferențe cu scrisul acesteia.

Figura 3 : licențiată în drept, Academia comercială, 29 de ani. *Caracteristicile generale ale grafismului de stînga* : în speță, ansamblul scrierii este departe de a prezenta aspectul diform și disgrațios obișnuit scrierii de stînga, deci se clasează în categoria stîngacilor latenți, avînd posibilitatea congenitală de a acționa cu oarecare îndemînare, în diverse domenii,

deci şi cu mîna stîngă. Se constată rare frînturi şi tremurături, care au permis păstrarea scrierii rotunde; scrierea este ceva mai greoaie; paralelismul axelor literelor este aproape uniform; direcţia este verticalizată, uneori răsturnată; literele îmbracă o formă simplă; primii *C* sînt aproximativ tipografici; depasantele din *t* sînt uneori curbe, cu concavitatea spre dreapta; trăsăturile finale sînt adesea descendente; barele lui *t* scurte,

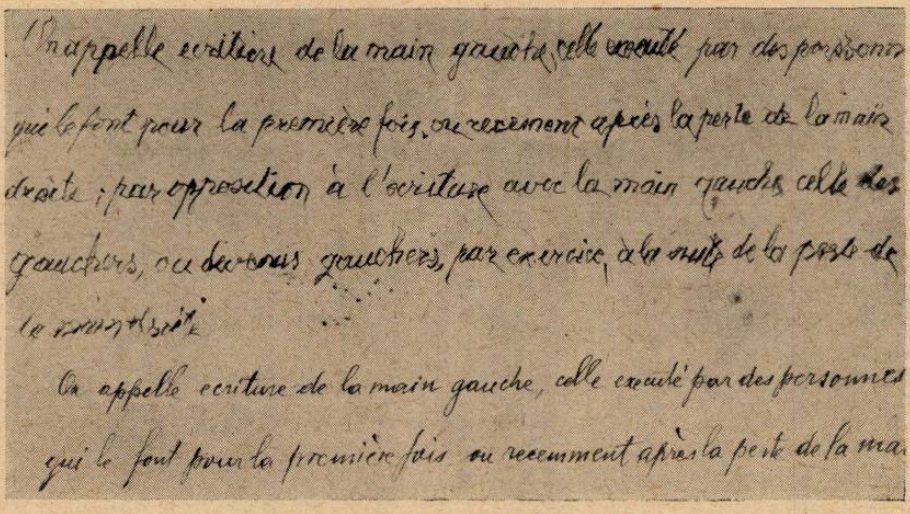


Fig. 4

descendente — de asemenea şi semnul *ă*; în ce priveşte raportul dintre *t* şi bară, acesta, sau precedă, sau urmează, sau taie depasanta; se observă o variaţie în aşezarea barei pe direcţia longitudinală a depasantei; apar rare curbări în linia de bază *şi ştie* (rînd. 1), cel *ce ştie şi* (rînd. 2), *doct* (rînd. 5). *Asemănări între stînga şi dreapta*: aspectul perfect al ordonanţării, al marginii stîngi rectilinii; *Cel ce* orînduite unele sub altele într-o ordine geometrică; alinierea, spaţierea notabilă între cuvinte, deci şi claritatea, se menţin; îngrijirea grafismului de asemenea; semnele diacritice corect întrebuinţate şi punctele înlocuite prin liniuţe (stînga *visător*, dreapta, *doct.*).

Stîngace latentă, evidenţiindu-se prin scriere aliniată aproape orizontală, foarte ordonată, corectă, cu marginea stîngă a textului rectilinie, cu spaţiere, între litere, egală; elemente dovedind incontestabil transferuri de deprinderi; pe de altă parte, uşoare ezitări de trasare, scriere uşor, dar progresiv descendentă, barele *t*-urilor şi unele finale căzînde arată interferenţe cu realizarea mîinii drepte.

Figura 4: medic, 79 de ani. *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga*: în unele puncte mai greoaie; abundentă în frînturi şi tremurături; uneori devieri ale traseului; comparativ cu dreapta, se menţine înclinaţia regulată, dar cu unele neregularităţi ale valorilor unghiulare; cuvinte sau

grupuri de cuvinte încep cu litere răsturnate, termină cu înclinate (*celle executée, la perte, gauche*); în exemplele date se remarcă uneori și înghesuirea literelor către sfîrșit; deformațiile arătate nu prejudiciază lizibilitatea; apar rare deformații ale liniei de bază; se observă ușoară curbare a depasantelor (*droite, l'écriture*, rînd. 3), *devenus* (rînd. 4), *droite* (rînd. 5); unele finale sînt accentuat coborîtoare, de asemenea barele lui *t*; orto-

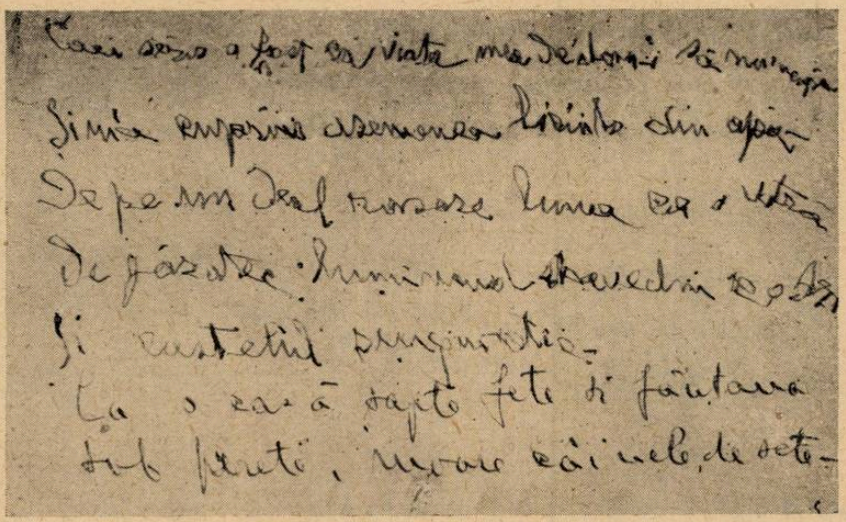


Fig. 5

grafia este respectată. *Asemănări între stînga și dreapta*: se păstrează alinierea, cuvintele moderat, dar net spațiate între ele; scrierea este legată, la fel ordonanțată.

Scriere aliniată (vădit prin efort), literele în general citețe dar nu totdeauna armonioase și punctuația corectă dovedesc existența sau cel puțin tendința la transferul de deprinderi; scrierea mai greoaie, tremurăturile și frînturile, variațiile valorilor unghiulare uneori sistematizate, o ușoară curbare a depasantelor, barele *t*-urilor și unele finale căzînde denotă însă situații conflictuale cu scrierea de dreapta.

Figura 5: medic, 48 de ani. *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga*: scriere în general mai greoaie, cu destule trăsături apăsate; se evidențiază unghiulozități și multe frînturi, dar rare tremurături; greutatea de a scrie este modificată de avîntul scriptorului, traducîndu-se prin mărirea calibrului literelor pe măsură ce scrierea înaintează, prin spațierea crescîndă a cuvintelor, ceea ce imprimă un aspect progresiv aproape dinamogeniat; uneori depasantele inferioare sînt mai ample (*cuprins, pe, singuratec*); de asemenea și barele lui *t*; rareori culmea lui *s* este rotundă (*cuprins, răsare*); uneori platoul lui *r* este mărit (*răsare*); mai apare un fapt care este rar, aproape absent în sinistrografia ocazională,

anume prezența unei retușe (*l* din *castelul* a fost construit cu un *t*, apoi corectat și transformat în *l* printr-o trăsătură suplimentară). Considerată în ansamblu, scrierea se mărește de la început pînă la sfîrșit, de asemenea spațierea între cuvinte, anatomicește deci scrierea devine dinamogeniată. *Asemănări între stînga și dreapta* : scrierea este grupat-legată, aci redresată, aci răsturnată, cuvintele bine spațiate între ele ; apar uneori curbe armo-

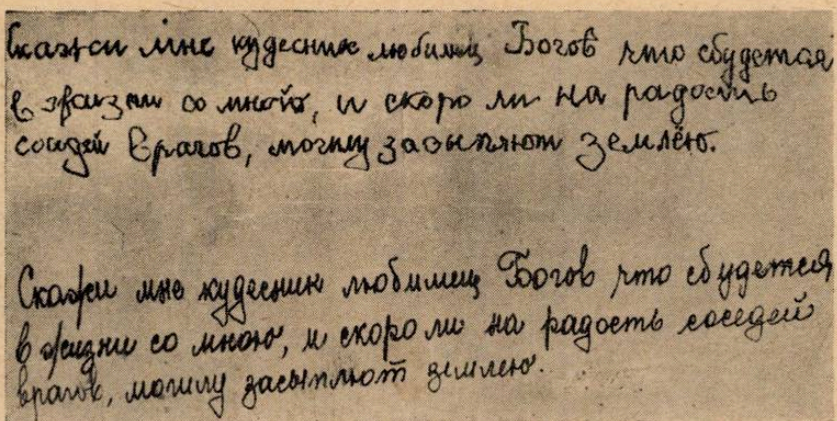


Fig. 6

nioase /stînga *S* din *Si* (rînd. 2, 5) ; dreapta, *pte* din *șapte* (rînd. 1)/ ; pornirea lui *s* se face foarte de jos (stînga *singuratec*, dreapta *șapte*) ; *C* este înmelcuit începînd cu trăsătura lungă (stînga *cuprins* ; dreapta *casa*, *cîinele*) ; se menține liniuța de la sfîrșitul frazei.

Scrierea grupat-legată alternînd redresată cu răsturnată, cuvinte bine spațiate, curbe sinuoase armonioase, debutul lui *S* foarte de jos, finala lui *C* înmelcuită și prezența liniuței la sfîrșitul frazei constituie transferuri de deprinderi ; la stînga : scrierea greoaie, trăsături apăsate, nesiguranța traseului provocînd ilizibilitatea dovedesc situații conflictuale cu dreapta.

Figura 6 : funcționar, 40 de ani, cultivat. *Caracteristici generale privitoare la stînga și dreapta* : această figură — limba rusă — dă loc la considerații particulare : impresia de la prima vedere asupra scrierii de stînga — ca de altminteri asupra ambelor grafisme — este aceea de a fi foarte îngrijită din punctul de vedere al alinierii, al spațierii dintre rînduri și cuvinte, al executării corecte a literelor (*землею*) ; această situație suprimă multe din caracteristicile scrierii de stînga și lasă să se presupună că avem de-a face cu un stîngaci latent. Apare mișcarea unghiulară de înapoiere în litera *y* (*могилу*, *кудесник*). Se observă rare neregularități și frînturi, aproape de loc tremurături ; variația sistematizată a axelor literelor în cuvinte sau grupări de cuvinte din obișnuita scriere de stînga, este puțin pronunțată (*врагов*) ; unele grupuri de cuvinte sînt situate pe o linie de bază curbă sau parțial ascendent, la sfîrșitul căreia reîncepe de la nivelul inițial ; jocul presiunii este prea puțin accentuat (probabil execuție cu

stiloul). *Asemănări între stînga și dreapta* : aceeași perfectă aliniere (dreapta este și urcătoare, ceea ce dovedește un antrenament pe care stînga nu-l poate realiza) ; aceleași spațieri largi între cuvinte ; rîndurile suficient spațiate ; literele păstrează aceeași înălțime ; textele sînt foarte citețe, unele cuvinte de stînga sînt mai citețe decît corespondentul din dreapta (*землею*), ceea ce dovedește grija mărită în executarea scrierii de stînga ;

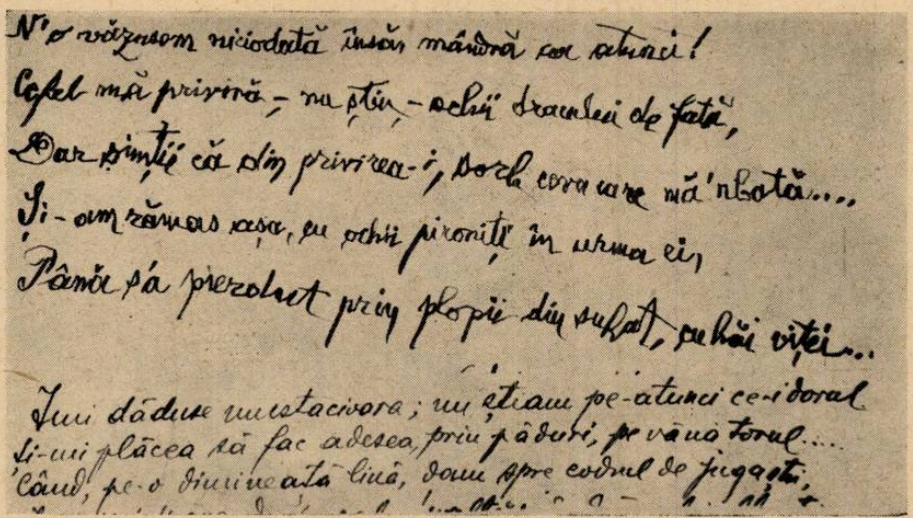


Fig. 7

apare prezența trăsăturilor unghiulare de înapoiere (dreapta *могилу*, *кудесник* ; stînga *сбудется* și *могилу*).

Acest caz dovedește temeinic că scrierea de stînga este de domeniul conștientului ; cuvîntul *землею* este mult mai citeț la stînga decît la dreapta. Semne comune dovedind transferul de deprinderi : scriere perfect aliniată, aspect armonios, litere corect executate cu oarecare unghiulozități, incluzînd în litera *y* mișcarea unghiulară de înapoiere. Caracteristicile de stînga : ușoare ezitări de trasare, puține frînturi și tremurături, neînsemnate deformări determină interferențe față de scrierea de dreapta.

Figura 7 : student, 25 de ani. *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga* : scriere oarecum greoaie, dar nu prea nedibace, trăsături apăsate ; folosește cu înlesnire mîna stîngă (stîngaci latent) ; scrierea este anatomic dinamogeniată ; înălțimea literelor, spațierea dintre cuvinte și rînduri crește de la început pînă la sfîrșit ; găsim frînturi fără tremurături, neegalitate de înălțime (alternanțe) ; variabilitate moderată a axelor literelor, uneori sistematizată (*simții*, *ochii*, *sorb*) ; scrierea este progresiv descendentă ; rareori în linia de bază apare diformitatea curbării și aceasta numai pe o întindere restrînsă (*privirea*, *am rămas*, *în urmă*) ; platoul lui *r* mărit ; unele finale și bare din *t* sînt căzînde ; accentuația și punctuația sînt ample și greoaie. *Asemănări între stînga și dreapta* : depasante inferioare lungi

(stînga *pironiți*, *prin*, *plopii*; dreapta *spre*, *pe*); tendința de a dubla conturul ovalelor (stînga *atunci*, *ochii*, *rămas*, *pînă*; dreapta *dăduse*, *musta*... *plăcea*, *cînd*); unele litere au trăsătura începătoare pornită de jos în sus și lungă (stînga *cum*, *știu*, *s-a cu*; dreapta *să*, *spre*).

Semnele comune : scriere corectă în ce privește alcătuirea cuvintelor, cuvinte bine spațiate, cu ortografie și punctuație corectă; depasante infe-

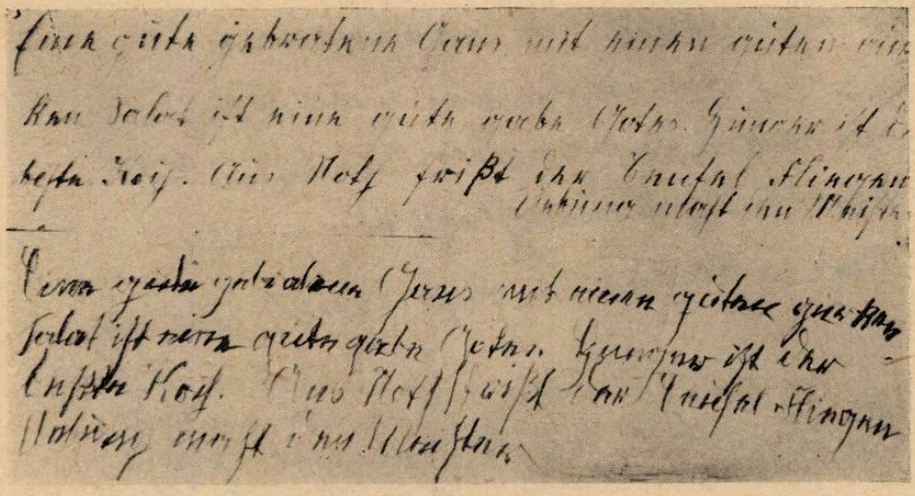


Fig. 8

rioare lungite; tendința de a dubla ovalul spre stînga; unele trăsături incipiente mai lungi (*s*), pornite prea de jos, sînt transferuri de deprinderi, La stînga, scrierea mai greoaie descendentă și progresiv descendentă, trăsături mai puțin certe; unele litere deformate, ultima gramă a lui *m* și *n* prelungită, barele *t*-ului căzînde sînt manifestări de situații conflictuale.

Figura 8 : intelectual, 79 de ani (același scriptor ca la figura a 4-a), text german. *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga* : scrierea a pierdut din caracteristicile superiorității din cauza nefolosirii limbii germane timp de 55 de ani; totuși, scrierea *a păstrat jocul trăsăturilor subțiri și groase*; se vădește dificultatea de a scrie, frînturi și tremurături, neregularitate în înălțimea și înclinația axei literelor — aceasta fără o pronunțată variație intermitentă, găsită totuși schițată în cuvintele *inn*, *guten*, *gute*, *Gabe*, *Uebung*, *Meister*; se observă uneori înghesuirea literelor la sfîrșitul unui grup (*inn*, *gute*, *gebratene*); în același grup apare și curbarea liniei de bază; elementele literale sînt deformate prin nesiguranța gestului, dar rămîn citețe; scrierea este ușor, dar progresiv coborîtoare; unele finale sînt căzătoare. *Asemănări între stînga și dreapta* : scriere legată, cuvintele sînt spațiate și în ciuda deformării imprimată de stînga, rămîn citețe; persistă unele depasante inferioare lungi (*Gans*, *Hunger*, *guten*) uneori partea inferioară a lui d-colțuroasă în alfabetul german — apare rotunjită

(dreapta şi stînga *der*) ; scrierea este în ambele texte destul de îngrijită şi se păstrează marginea stîngă rectilinie.

Alfabet neîntrebuinţat de 55 de ani. Semnele comune : presiunea intens şi corect variată (tot ce poate fi mai cert ca transmitere de deprinderi) ; textul citeţ, ortografia respectată, cu execuţia corectă, dar puţin nedibace a literelor, cu depasante inferioare prea lungi, cu partea infe-

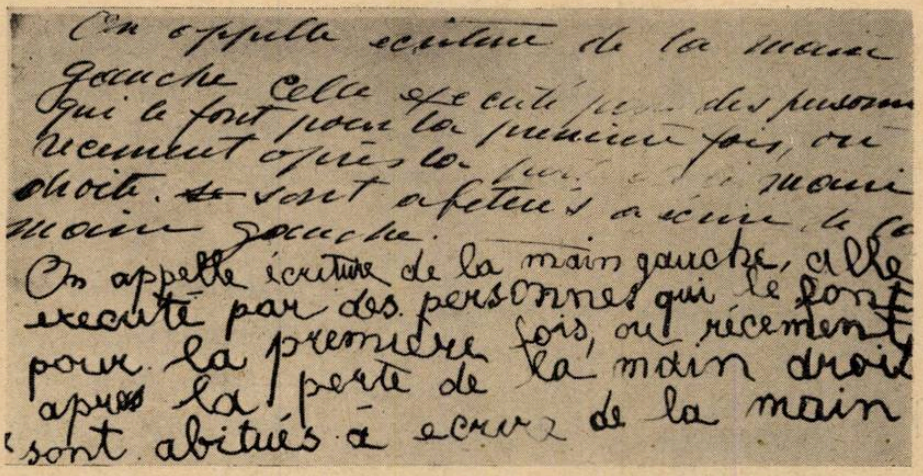


Fig. 9

rioară a lui ¢ în loc de colţuroasă, rotunjită, sînt transferuri de deprinderi. La stînga : scrierea coborîtoare, frînturi, tremurături şi incertitudini de traseu, neregularităţi de înălţime şi înclinaţie a literelor, sînt semne de interferenţe cu scrierea de dreapta.

Figura 9 : femeie, 50 de ani, cultură elementară. *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga* : greutate de a scrie, însă cu tendinţă la dinamogeniere, prea puţine frînturi şi tremurături ; scrierea este mare, greoaie, devenind mai arcadată datorită grijii de a o executa corect ; literele sînt diformate, dar rămîn simple şi citeţe ; unele duble depasante superioare au dimensiuni reduse (*font, fois, après*) ; înclinarea axelor literelor variază ; tendinţa generală este la redresare ; în rare cuvinte apare înghesuirea literelor la sfîrşit (*écriture*) ; apar schiţe de retuşări (bucla lui *f* din *font*), ceea ce în mod curent nu se găseşte la scrierea de stînga şi nu se poate explica decît prin oarecare tendinţă de a executa corect, manieră ce se observă şi la *g*, pe cînd la dreapta apare o dată simplificat /*gauche* (rînd. 6)/ ; variaţia sistematizată a înclinării apare în *personnes*. *Asemănări între stînga şi dreapta* : acestea sînt foarte reduse ; *o* cu tendinţă la complicare ; eroare de ortografie în *habitué* scris fără *h*.

Semne comune : scrierea legată, citeaţă în ciuda deformărilor, cuvinte spaţiate, tendinţă de complicare a lui *O*, aceeaşi eroare de ortografie constituie transfer de deprinderi. La stînga : scriere greoaie, nume-

roase frînturi, incertitudine de traseu, cu litere de mărime variată, cu rare manifestări de sistematizare, constituie situații conflictuale.

Figura 10 : femeie de 30 de ani — text rus. *Caracteristicile generale ale scrierii de stînga* : greutate însemnată de a scrie ; multiple frînturi, incertitudinea traseului în ce privește direcția, ceea ce determină deformarea literelor, ilizibilitatea aproape completă ; axele literelor variază în

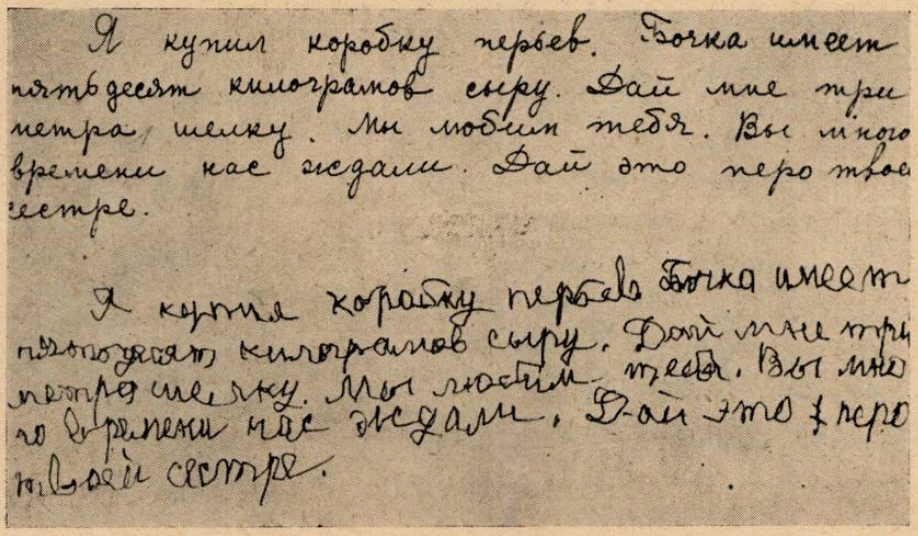


Fig. 10

jurul verticalei ; apare pe alocuri deformarea limitantei verbale (*метра, шел...*) ; semnul lui *ŭ* este coborîtor, cu aspect de accent (*Дай...твоей*). *Asemănări între stînga și dreapta* : scriere verticalizată, legată, direcția rîndurilor ușor ascendentă, întrebuințarea semnului *ч* sub o formă neobișnuită.

Caracterele comune : scriere legată, verticalizată, direcția fiind ușor descendentă, întrebuințarea semnului *ч* sub o formă neobișnuită constituie transferuri de deprinderi ; frînturile, incertitudinea traseului în ce privește direcția, provocînd ilizibilitatea, se datoresc unor situații conflictuale cu stereotipul scrierii cu dreapta.

E. *Deducții rezultînd din studiul intrinsec al pieselor în litigiu scrise cu stînga.* Considerațiile ce urmează au menirea de a înlesni expertiza anonimelor de stînga cînd se dau mai multe piese de comparație scrise cu dreapta — pentru eliminarea provizorie a unora dintre ele pe baza studiului intrinsec al pieselor în litigiu scrise de stînga. Scrierea de mîna stîngă este expresia luptei între incapacitate — prin lipsa de antrenament — și efortul de voință, care tinde totuși să realizeze grafismul. Scriptorul de

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU
101

mîna stîngă se găsește — pînă la un oarecare punct în aceeași stare ca începătorii care-și dau silința să execute corect, normal și caligrafic. *Defectele scrierii de mîna stîngă provin din neîndemînare și din reacțiile organului scriptor, care nu se găsește încă adaptat la funcția sa. Dacă la această neîndemînare proprie mîinii stîngi se adaugă inferioritatea unui scriptor neevoluat sau dezorganizarea scrierii survenită la dreapta prin efectul vîrstei, ne dăm seama de aspectul diform ce-l va prezenta scrierea de mîna stîngă a unui individ cumulînd toate aceste inferiorități.* În mod logic, efectele incapacității mîinii stîngi vor fi cu atît mai pronunțate, cu cît scriptorul este mai puțin capabil de a scrie cu mîna dreaptă și este lipsit de voința de a executa bine. Nu trebuie să uităm că scriptorul instruit aduce ca aport atributiv superioritatea psihică, obiceiul coordonării mișcărilor și amintirea bine ancorată a formei literelor. Rezultă de aci că scrierea cu mîna stîngă — deși prezintă în genere modificări identice poate să fie afectată, mai mult sau mai puțin, atît din punctul de vedere al multiplicității, cît și al intensității caracteristicilor proprii mîinii stîngi. În rezumat, scrierea mîinii stîngi este cu atît mai atinsă de inferiorități, cu cît mîna dreaptă oglindește ea însăși condițiile inferiorității, rezultat al stagnării învățăturii, al absenței evoluției datorită lipsei uzului, al persistenței scrierii neîngrijite sau al dezorganizării ei prin vîrstă. Cu alte cuvinte, scrierea mîinii stîngi este cu atît mai deformată, cu cît este vorba de un neinstruit sau de un bătrîn și mai ales cînd aceste două condiții coincid. Scriptorul instruit, posedînd perfect scrierea cu dreapta, are din ce pierde scriind cu stînga. Aceasta mai explică de ce nu vom găsi în toate scrierile de mîna stîngă întreg complexul caracteristicilor aparținînd scriptorilor de stînga.

F. *Aspecte și caracteristici ale scrierii de mîna stîngă.* Este o scriere căznită, nedibace, mărită, greoaie, apăsată, asemănîndu-se sub acest raport cu scrierea copiilor începători (în cazurile cînd în mod excepțional este o scriere ușoară, aceeași calitate o are și scrierea de mîna dreaptă). Traseul este incert ca întindere, direcție, siguranță, continuitate, calibru și mod de evoluare :

a) ca întindere, este fie lungită, fie mai scurtă față de norma caligrafică ;

b) ca direcție se abate de la direcția normală ;

c) ca siguranță, este afectată de tremurături, frînturi, unghiulozități, uneori devenind predominant colțuroasă ;

d) continuitate : apar multe disjoncțiuni ;

e) uneori, ca mod de evoluare (Locard l-a numit involuția cercurilor, de fapt a ovalelor), ovalul, în loc să pornească de la stînga sus, să coboare și să urce la dreapta, pleacă din dreapta, coboară, se îndreaptă spre stînga și se urcă în sus la stînga. Această involuție de traseu apare uneori și în executarea buclelor din dublele depasante (*l*). Ambele forme apar net în scrierea cu caracteristica de stînga a mîinii drepte a Paulei Marinescu ale cărei scrieri au fost studiate de mine. (Comunicarea prof. dr. Marinescu la Academia Romînă, *Un caz de amnezie retrogradă*, și comunicarea autorului la Corpul experților grafici cu titlul *Considerațiuni asupra legii I-a și a II-a a scrierii de S. Pellat*).

În unele cazuri, scrierea apare — în mod surprinzător — executată cu litere corecte şi mai citeţe decît cea scrisă cu mîna dreaptă. Aceasta se datoreşte, fie faptului că scriptorul, dîndu-şi seama de inferioritatea scrierii de stînga, depune toată voinţa de a executa corect (în aceeaşi ordine de idei este executarea lui *s* cu culmea ascuţită în loc de rotunjită), fie faptul că subiectul, osebit de silinţa ce depune, face parte din categoria ambidextrilor sau stîngacilor latenţi, a căror dexteritate la stînga nu fusese pusă în evidenţă;

f) mărimea literelor este uneori variabilă;

g) spaţierea cuvintelor este neregulată;

h) apare deformarea punctelor sau a trăsăturilor de atac;

i) există tendinţă la redresare a grafismelor;

j) paralelismul gramatic este neregulat; alteori această variaţie este sistematizată (Locard), anume un cuvînt sau un grup de cuvinte încep prin litere răsturnate, continuă prin verticale şi termină prin înclinate;

k) există uneori o înghesuire a literelor la sfîrşitul unor cuvinte sau al unui grup de cuvinte; această înghesuire poate fi periodică şi este rezultatul jenei în înaintarea mîinii;

l) există tendinţa de a alcătui litere cu formă mai simplă, cu o schemă mai uşor de construit sau în formele cele mai obişnuite;

m) scriptorul mai accentuează şi multiplică concavităţile spre dreapta;

n) buclele depasantelor superioare apar mai mici, cele inferioare mai mari;

o) scrierea de stînga prezintă adesea la extremitatea literelor finale şi la barele din *t*, un traseu coborîtor, denotînd o mişcare de cădere specială;

p) în ce priveşte alinierea, apar uneori cuvinte coborîtoare, alteori cîteva cuvinte care se succed, coboară după ce fiecare în parte a reînceput la nivelul iniţial, dînd un aspect scalariform, alteori linia de bază a unui cuvînt sau grup de cuvinte sau fragmente de cuvinte este curbă, convexă;

r) semnele de punctuaţie şi accentuarea sînt mai simple, mai răsucite, mai greoaie;

s) scrierile de mîna stîngă, în genere, nu prezintă retuşe; scriptorul execută aşa cum poate, fără a se strădui să facă corecturi.

Semne paradoxale. Se observă uneori în scrierea de stînga forme contrarii celor clasice. Astfel, *s* în loc să apară cu culmea rotunjită, are vîrful ascuţit. Aceasta se evidenţiază, fie în scrierile superioare, fie în cele foarte îngrijite, datorîndu-se faptului că cu dreapta se scrie în mod obişnuit repede, iar cu stînga se caută mai multă precizie.

G. *Deosebiri între scrierea de stînga şi aceea a bolnavilor nervoşi.* Semnalăm cîteva diferenţe între scrierea de stînga şi aceea a bolnavilor nervoşi. În genere, scrierile de mîna stîngă sînt mai rigide şi mai uniforme decît acelea ale bolnavilor care execută trăsături mai molii. Dintre caracteristicile de ordin patologic nu găsim în scrierile de stînga decît inegalităţi; tremurăturile laterale pe verticală însă, sînt rare şi puţin apreciabile. La bolnavii nervoşi, tremurăturile sînt verticale situate pe orizontală.

Uneori traseul bolnavilor este şi mai greoi, şi cu accente mai dezvoltate, mai apăsate. Presiunea, deşi în genere mărită la ambele scrieri, este mult mai uniformă la stînga. Scriptorul de stînga, în general, *nu face retuşe*; bolnavii nervoşi le fac adesea şi le fac greşit. Scriptorul de stînga are o greutate specială de a face ovalele alungite (buclele dublelor depasante) care se înalţă deasupra alinierii, greutate pe care bolnavii nu o au. Scrierea bolnavilor nervoşi prezintă trăsături tîrşite, inutile, zise fire de păianjen, semn care nu apare în scrierea de mîna stîngă. În scrierea bolnavilor apar ovale înnoroite datorite mişcărilor nestăpînite de lateralitate; la scrierile de stînga, acest semn nu apare.

H. *Concluzii pentru expertiza anonimelor de mîna stîngă (comparativ cu dreapta).* Cazul cel mai simplu este acela în care avem la dispoziţie persoana bănuită, pe care o obligăm să scrie cu mîna stîngă, punînd-o în condiţii analoage din toate punctele de vedere: hîrtie, peniţă, stilou, creion, cerneală etc. Expertiza este mult mai uşoară, dat fiind că scriptorul nu poate să-şi modifice esenţial scrisul, care în felul lui este destul de greu de executat. Cînd avem ca termen de comparaţie mai multe texte neasemănătoare scrise cu mîna dreaptă, facem o dublă operaţie:

a) ne asigurăm că piesele în litigiu prezintă cea mai mare parte din semnele scrierii de mîna stîngă pentru a putea *înlătura* aceste manifestări ca termen de comparaţie;

b) dacă piesele de comparaţie sînt multiple, căutăm a le reduce numărul, servindu-ne de noţiunile enunţate în capitolul deducţiei principiale, adică eliminăm — pînă la studiul mai aprofundat — piesele care prezintă neasemănări patente din punctul de vedere *al scrierii neevoluate sau dezorganizate* (vîrsta), *al manifestărilor unei înalte inteligenţe şi vaste culturi sau, dimpotrivă, ale unei instrucţiuni reduse în raport cu manifestările scriptorului anonimei.*

O dată stabilit, prin clasarea sumară de mai sus, grupul de piese de comparaţie ce urmează a fi luate în considerare, procedăm la studiul asemănărilor din punctul de vedere al caracteristicilor de ordin general, al orînduirii, al accentuării şi punctuaţiei, a idiotismelor posibile, făcînd apel, în cele din urmă, la similitudinea formelor. Persistă în scrierea de mîna stîngă: semnele de inteligenţă, de claritate ale culturii grafistice şi intelectuale, simplificările, formele artistice, literele tipografice, literele din alfabetele străine *d* gotic ɗ sau grec δ, semnele de energie, avîntul, semnele scrierii îngrijite. Persistă obiceiul de a face înfloriturі sau înmelcuiri; fenomenul de înghesuire sau spaţiere relativ uniformă între litere (a nu se confunda cu înghesuirea periodică la sfîrşitul unui cuvînt sau al unui mic grup pe care o găsim în scrierile de stînga). Scrierea uşoară a mîinii drepte devine cea mai apăsată la stînga. Scrierea fusiformă a mîinii drepte apare pe alocuri în scrierea de stînga. Se cercetează dacă cumva scriptorul, în piesa litigioasă, dă aceleaşi sau aceloraşi litere forme variate şi dacă fenomenul apare în piesele de comparaţie (important, conform principiului că variaţiile care se repetă în piesele pe care le compară constituie un semn de identitate). Orînduirea se menţine mai ales în ce priveşte regularitatea grafismului (ceva mai neregulat la stînga). În ce pri-

veşte accentuarea (punctele pe *i*, suprasemnele lui *ă*, *î*, fostele apostrofe), acestea sînt mai mari, mai greoaie la stînga, poziţia în înălţime nu variază, iar cea laterală variază ceva mai mult. Punctuaţia trebuie studiată din punctul de vedere al regularităţii întrebuinţării ei. Idiotismele, atît de valoroase în scrierea cu mîna dreaptă, îşi pierd la stînga din valoare, pentru că sînt lipsite la originea executării lor de două elemente : *rapiditatea*, întrucît scrierea de stînga este prin natura ei foarte lentă şi *spontaneitatea*, pentru că mîna stîngă lucrează cu un efort special ca să realizeze convenabil scrierea, ceea ce este cu totul contrariu spontaneităţii şi o exclude.

СЛУЧАЙНОЕ НАПИСАНИЕ ЛЕВОЙ РУКОЙ

РЕЗЮМЕ

„Графический жест" обусловлен навыком, закрепленным в процессе длительного упражнения. Если движения, обычно выполняемые правой рукой, выполняются левой, с целью скрыть личность пишущего, то возникают особые явления, вызываемые переносом навыков, а также столкновением между закрепленными стереотипами и движениями, требуемыми этим случайным способом написания.

L'ÉCRITURE FORTUITE DE LA MAIN GAUCHE

RÉSUMÉ

Le « geste graphique » est dû à l'habitude acquise grâce à un long exercice. Lorsque les mouvements faits de coutume par la main droite sont effectués de la gauche, dans le dessein de dissimuler l'identité du scripteur, on voit apparaître des phénomènes dus au transfert des habitudes acquises et aux conflits entre les stéréotypes fixés et les mouvements imposés par cette écriture fortuite.

UNELE CONTRIBUȚII LA METODICA TRATĂRII LOGONEVROZEI ȘCOLARULUI

DE

STERE BARA

Printre problemele grele ale patologiei limbajului de care trebuie să se ocupe specialistul logoped este și logonevroza.

Numărul mare de cazuri, tulburările care apar în personalitatea logonevroticului, ca : inadaptarea în colectivitatea de copii, anxietatea și fobiolalia, care determină schimbări esențiale în comportarea zilnică, evidențiază cu necesitate atenția cu care trebuie să tratăm această tulburare.

Patologia limbajului, ca și tulburările de limbaj întîlnite în practica logopedică, se manifestă clinic în mod diferit. Numărul acestor tulburări diagnosticate în cabinetul nostru este destul de mare. Din cei 6 063 de copii examinați în curs de 2 ani, 552 au prezentat tulburări de vorbire. Dintre aceștia, 15% prezintă logonevroză (fig. 1) cu diferite cauze de apariție : spaimă, dislalie, imitație și boli contagioase.

Din numărul de 83 de școlari logonevrotici, 38,3% au făcut logonevroza în urma unei spaime (bătăi, accidente diferite, amenințări etc.), 30,4% au dobîndit logonevroza în urma unei boli contagioase, 24,1% cazuri se datoresc dislaliei, iar 7,2% au la bază imitația (fig. 2).

Logonevroza, indiferent de tabloul clinic pe care-l prezintă, este rezultatul unor cauze obiective care au determinat spargerea stereotipului dinamic al vorbirii normale.

Studiul clinic al celor 83 de elevi cu logonevroză funcțională ne-a impus cunoașterea etio-patogeniei, precum și a mecanismelor fiziopatologice, pentru a avea o conduită științifică în reeducarea vorbirii logonevroticului.

Deși articolul nostru cuprinde contribuții la metodica logonevrozei școlarului, vom căuta să arătăm pe scurt istoricul teoriilor cu privire la mecanismul fiziopatologic al logonevrozei, ca apoi să menționăm punctul nostru de vedere.

Autorul rus Hristov Lagnzen (1838) este primul care se opune punctului de vedere după care bîlbîiala ar fi cauzată de o imperfecție a organelor de vorbire. Punctul său de vedere era că bîlbîiala apare din cauza emoțiilor puternice. Mult mai tîrziu, I. A. Sikorski arată că toate cauzele bîlbîielii își au debutul în perioada celei mai active dezvoltări a fonației

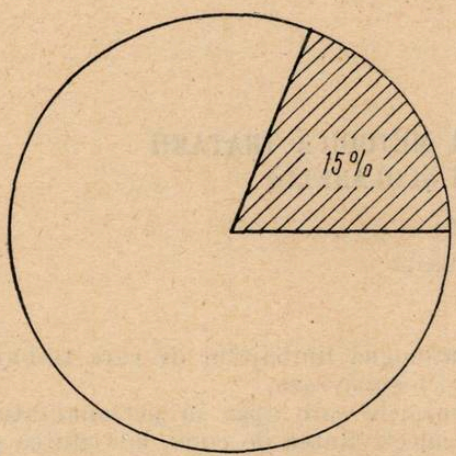


Fig. 1. — Logonevroza față de totalul tulburărilor de vorbire.

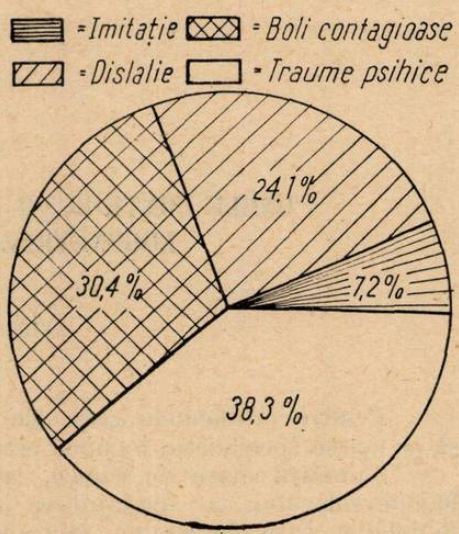


Fig. 2. — Procentajul cauzelor care au declanșat logonevroza.

și a funcției simbolice a vorbirii, adică între 3 și 4 ani. G. D. Netkacikov pătrunde mai adînc decît predecesorii săi și vede originea bîlbîielii ca psihonevroză.

Küssemaul a prezentat pentru prima dată nevroza spastică de coordonare în aparatul fonator. Parrel și Hoffer au subliniat rolul emoțiilor în logonevroză. Aceeași idee o întîlnim la Gh. Marinescu, Sager și A. Kreindler, precum și la M. E. Hvațev.

Mai recent (1958), I. Iancu și E. Pampu pleacă de la ideea că „... analizatorul verbo-motor acționează ca un sistem funcțional unitar pe bază de stereotip dinamic, cu complexe de reflexe condiționate motorii care se dezlănțuie, atît sinergic, cît și în lanț în conformitate cu cerințele de fond și formă ale vorbirii..." [1].

Este știut că analizatorul verbo-motor este constituit din trei componente fundamentale: fonatorie, respiratorie și articulatorie. ...„Vorbirea rezultă tocmai din sinergia funcțională a acestor trei componente. Aceasta înseamnă că limbajul are la baza sa activitatea unitară, armonioasă și adaptată la mai multe structuri dinamice complexe, legate de

[1] I. Iancu și E. Pampu, *Fiziopatologia analizatorului verbo-motor la logonevrotici* în *Revista de psihologie*, 1958, nr. 3, p. 80.

cele trei componente. Așadar, nu se poate concepe vorbirea decît ca un vast și variabil stereotip dinamic, capabil să asigure atît mecanismele gnozice, cît și pe cele motorii..." [1].

Spargerea unității celor trei componente, adică a stereotipului dinamic generalizat al vorbirii normale, are loc datorită unor cauze, ca: spaimă, imitație, dislalie, care pot determina la nivelul creierului modificări profunde sau superficiale și care influențează negativ evoluția normală a vorbirii pentru fiecare componentă. Este știut că „... vorbirea este funcția cea mai tardivă și mai complexă a sistemului nervos central. De aceea ea este supusă mai ușor decît celelalte funcții tulburărilor și îmbolnăvirilor în perioada formării sale, adică la vîrsta primei copilării..." [2].

Literatura de specialitate descrie trei forme de logonevroză: 1) clonică; 2) tonică și 3) mixtă.

Forma clonică este cea mai frecventă și cea mai ușoară și se caracterizează prin repetarea dublă sau triplă a silabelor de la începutul cuvîntului sau în mijlocul unei propoziții. La început, logonevroza apare sub formă ușoară de simplă repetare a unor silabe din cuvînt. Cu timpul, această vorbire defectuoasă automatizîndu-se se complică, trecînd spre forma clonico-tonică (mixtă).

Din 83 de logonevrotici de care ne-am ocupat, 42 prezintă forma clonică. Din cele 42 de cazuri am vindecat, atît prin folosirea metodelor clasice, cît și a celor personale, un număr de 35 de copii, îndeosebi pe acei copii la care dislalia a favorizat apariția logonevrozei. Prin corectarea defectelor de articulație și prin folosirea combinată a metodelor de lucru am rezolvat pozitiv 35 de cazuri. La 9 cazuri am întîmpinat greutăți, fie din cauza menținerii excitanților negativi din mediul familial, fie determinate de neparticiparea regulată a subiecților la ședințele de lucru.

Forma tonică de logonevroză este caracterizată prin următorul tablou clinic: imposibilitatea de a pronunța cuvîntul de la începutul propoziției, după care urmează o perioadă de expulzie a cuvîntului, urmată de o nouă oprire prelungită și cu spasme puternice. Pronunțarea fonemelor S. B. Ș. P.D.T., atunci cînd acestea sînt urmate de o altă consoană, face dificilă expulzarea cuvîntului. La preșcolari, forma tonică este mai puțin frecventă, la elevi este mai frecventă. Din 83 de elevi cu logonevroză, 26 au prezentat forma tonică, fenomenul bîlbîielii existînd de 6—7 ani. La 85% dintre cei 26 de elevi, cauza care a determinat apariția logonevrozei a constituit-o spaima.

Forma clonico-tonică (mixtă) cuprinde elemente, atît din logonevroza clonică, cît și din cea tonică. Este o formă de logonevroză care nu apare dintr-o dată sub această manifestare clinică, ci apare mai întîi sub forma clonică, apoi, datorită traumatismelor psihice, devine și tonică. Fiind vorba despre o combinare a celor două forme, vom întîlni aici tulburări la cele trei componente fundamentale: fonatorie, articulatorie și respiratorie.

---

[1] I. Iancu și E. Pampu, *Fiziopatologia analizatorului verbo-motor la logonevrotici* în *Revista de psihologie*, 1958, nr. 3, p. 80.

[2] Vlasova N. A., *Munca logopedului cu preșcolarii bîlbîiți*, E.S.D.P., București, 1958, p. 5.

Logonevroza mixtă este mai greu de vindecat, totuşi am obţinut rezultate pozitive şi în aceste cazuri dificile. Au fost vindecaţi 8 copii din 15, iar restul de 7 copii au avut recidive în urma gripei contractate în 1959. Toţi aceştia sînt în continuarea tratamentului.

Tratamentul logonevrozei a fost conceput în moduri diferite. Hristofor Lagnzen preconiza procedee psihologice („să nu speriem copiii, să îndepărtăm tot ce poate tulbura liniştea sufletească a copilului, să-i citim copilului calm şi cu voce tare, iar cînd se va linişti să-l punem să repete fraze uşoare după noi. I. A. Sikorski arată necesitatea tratamentului bîlbîielii încă de la vîrsta primei copilării. De asemenea, acorda atenţie profilaxiei vorbirii în prima copilărie. G. D. Netkacikov este adeptul metodei psihologice şi recomandă următoarele procedee : informarea bolnavului asupra bolii, dezvoltarea curajului, exerciţii de vorbire...") [1].

Şcoala sovietică — N. A. Vlasova, E. F. Rau, M. F. Bruns şi alţii — aplică metoda psihoterapiei în colectiv şi metoda reeducării vorbirii prin ritmică logopedică şi ritmică muzicală, precum şi internarea copiilor în semistaţionarul de logonevrotici.

Autorii Tarnaud şi Seeman recomandă, pe lîngă ritmică logopedică, şi tratament medicamentos.

În studiul clinic al celor 83 de logonevrotici, ca şi în reeducarea vorbirii lor, am plecat de la ideea că baza fiziologică a activităţii analizatorului verbo-motor este un stereotip dinamic. Pornind de la ideea că în logonevroză există o disociere la una sau la toate cele trei componente ale vorbirii (articulatorie, fonatorie şi respiratorie) am încercat unele procedee noi în tehnica reeducării vorbirii logonevroticului.

În tratamentul logonevrozei ne-am străduit să alcătuim o metodică în care, pornind de la cunoaşterea psihologică a logonevroticului, să adoptăm în mod particular tot ce ştiinţa şi practica au pus la dispoziţia logopedului.

A fost nevoie să facem o analiză obiectivă a vorbirii logonevroticului (acest fapt a fost posibil prin înregistrările pe bandă de magnetofon).

În logonevroză, fiind vorba de formarea unui sistem de legături temporare patologice, automatizate în decursul anilor, am căutat să găsim procedee care să ducă la stingerea acestor reflexe şi la restabilirea vorbirii normale.

Pornind de la ideea că spargerea stereotipului dinamic al vorbirii tulburate se supune aceloraşi legi cărora li se supune stingerea oricărui stereotip dinamic, am considerat că intervenţia printr-o activitate nouă care presupune efort muscular va favoriza dezvoltarea proceselor inductive, care vor contribui la inhibarea stereotipului vorbirii logonevrotice. Asociind această activitate cu vorbirea în ritmică logopedică, vom crea condiţiile organizării unui nou ritm al vorbirii, pregătitor în vederea realizării vorbirii corecte. Pentru aceasta am folosit strîngerea ritmică a dinamometrului de către copii, în timp ce vorbesc în ritmică logopedică. Prin strîngerea ritmică a dinamometrului, ritmica logopedică era întărită de mişcările de apăsare a dinamometrului.

[1] N. A. Vlasova, *op.cit.*

Știind că componenta respiratorie este și ea afectată, am folosit exercițiile de respirație pentru crearea unui tip de respirație costo-diafragmatic. De asemenea, am folosit psihoterapia, sugestia și hipnoza.

Înregistrarea pe bandă de magnetofon a vorbirii aritmice, în diversele etape ale tratamentului, constituie, nu numai probe față de vorbirea normală, ci un stimulent pentru logonevrotic. Prin folosirea acestui procedeu, logonevroticul poate face o analiză obiectivă a propriei vorbiri. În acest fel are loc o diferențiere a vorbirii ritmice de cea tulburată. Procedeul amintit mai sus fixează mai ușor ritmul logopedic și determină pe logonevrotic să aibă încredere în posibilitățile de a putea vorbi corect. Înregistrările au o foarte mare importanță în tratamentul logopedic, deoarece compararea vorbirii logopedului cu a copilului bolnav provoacă o diferențiere fină a erorilor și a ritmului corect al vorbirii. Pentru aceasta, vorbirea logopedului trebuie să fie clară, corectă și liniștită.

Înregistrarea vorbirii copilului pe bandă de magnetofon se face simultan cu înregistrarea vorbirii logopedului, apoi copilul vorbește după logoped și liber. Din toate cele de mai sus reiese că prima problemă ce se pune este de a sparge vechiul stereotip dinamic al vorbirii tulburate.

Cum procedăm? Întotdeauna apreciem pozitiv fiecare moment al vorbirii sale corecte, pentru a încuraja și dezvolta încrederea copilului în posibilitățile sale de a vorbi corect. Banda de magnetofon se reia în aceeași ședință de mai multe ori și la sfîrșitul ședinței se face o nouă înregistrare. În mod curent, nu prezentăm vorbirea înregistrată anterior. În al doilea rînd, recomandăm : vorbirea în șoaptă și repausul vocal timp de 4—6 zile, pentru a favoriza inhibarea vorbirii aritmice (logonevrotice).

Problema ce se pune este de a forma stereotipul vorbirii corecte. Pentru aceasta este absolut necesar ca toate cuvintele rostite în ritmică logopedică să fie clare, pentru ca noul stereotip dinamic să se elaboreze fără dificultăți din partea copilului logonevrotic.

Ritmica logopedică, datorită diferențelor mari față de vorbirea aritmică (logonevrotică), permite diferențieri fine auditive favorabile noului stereotip dinamic al vorbirii logopedice. Cu cît diferențele sînt mai mari, cu atît munca de reeducare este mai ușoară, deoarece nu se ajunge la o supraîncordare a proceselor nervoase.

În același timp, vorbirea în ritmică logopedică exercită nenumărate combinații de articulări, printre care și pe acelea care în vorbirea logonevrotică erau greșite.

La toate acestea adăugăm ca procedeu terapeutic strîngerea ritmică a dinamometrului de către copilul logonevrotic, concomitent cu vorbirea ritmică logopedică, care se înregistrează pe bandă de magnetofon. Strîngerea dinamometrului se asociază cu exercițiile de respirație costo-diafragmatică.

Din lotul de 83 de logonevrotici tratați de noi, la 41 am folosit în permanență dinamometrul, iar la 42 în anumite perioade stabilite de noi. În toate cazurile am folosit exerciții pentru modificarea tipului de respirație costo-diafragmatic.

Rezultatele au fost evidente. În folosirea dinamometrului ca procedeu concret am lucrat în felul următor : în cadrul ședințelor de lucru

am cerut logonevroticilor să spună după noi o propoziție și să strîngă dinamometrul ritmic. În etapa a 2-a am cerut copilului să strîngă dinamometrul în ritmul vorbirii logopedice, în timp ce ne relatează cele cerute de noi. În etapa a 3-a am cerut logonevroticului să ne povestească liber ceea ce vrea, strîngînd dinamometrul în ritm logopedic.

După fiecare ședință de lucru apreciem puterea de muncă, și apoi înregistrăm vorbirea pe bandă de magnetofon, cu dinamometru și fără dinamometru. O analiză a vorbirii înregistrată pe bandă cu și fără dinamometru, demonstrează diferențe evidente.

Pentru logonevrotici cu forma tonică, în mod special, folosirea dinamometrului este un adevărat stimulent în posibilitățile proprii de a se convinge că nu au nici un „rău" în mușchii gurii și că pot vorbi bine.

Așadar, combinarea ritmicii logopedice cu înregistrările pe bandă de magnetofon, precum și cu strîngerea dinamometrului și cu exercițiile de respirație costo-diafragmatică asigură un progres evident în restabilirea vorbirii școlarului logonevrotic.

În ce privește problema reeducării respirației, care ocupă un loc important în tratamentul vorbirii bîlbîite, se pun o serie de probleme.

Prin exercițiile de respirație costo-diafragmatică urmărim dozarea aerului în inspirație și expirație într-un anumit timp stabilit de noi, în funcție de ritmul noului stereotip al vorbirii corecte, în care trebuie să existe o anumită coordonare a respirației și a emisiunii de sunete[1].

Pentru ca tipul de respirație costo-diafragmatică să se formeze mai repede și mai bine și să fie adaptat la stereotipul dinamic al vorbirii corecte trebuie să ținem seama de regulile generale de formarea stereotipului dinamic.

Numărul ședințelor necesare de respirație costo-diafragmatică (exerciții) este diferit de la caz la caz.

Logonevroticul trebuie să controleze fiecare progres realizat în reeducarea vorbirii. Noi arătăm de fiecare dată ce și cum trebuie să facă și creăm condițiile controlului (verbal, vizual și kinestezic) respirator.

Se formează treptat un stereotip dinamic respirator costo-diafragmatic, care se intercondiționează strîns cu întregul stereotip dinamic al componentelor articulatorie și fonatorie și se constituie un tot unitar cu caracter de stereotip dinamic complex.

Pentru reușita reeducării vorbirii logonevrotice se impune însă cu obligativitate înlăturarea tuturor excitanților vechi care au menținut și au consolidat logonevroza (situații penibile, cicăleală, ironizare etc.).

Pentru formarea, menținerea și consolidarea vorbirii ritmice trebuie să ne preocupăm de regimul de viață al logonevroticului. Pentru aceasta se impune în mod necesar psihoterapia. Este știut că logonevroticii nu au încredere în posibilitățile de vorbire și de aceea se retrag din colectiv, fiindu-le teamă să nu fie ironizați. Teama de a vorbi, anxietatea, sînt punctele nevralgice care trebuie înlăturate cu răbdare și înțelegere, blîndețe și încurajare, prin toate mijloacele concrete ce se folosesc în reeducarea logo-

[1] Pînă în prezent, exercițiile de respirație costo-diafragmatică nu au mai fost folosite ca metodă în reeducarea vorbirii la noi în țară.

nevroticului : plimbări și discuții spontane cu diverși oameni, antrenarea logonevroticului în activități ușoare pe care le poate realiza prompt. Totodată trebuie să ne preocupăm de regimul de viață al logonevroticului în cadrul familiei și în școală.

Pentru cazurile grave de logonevroză folosim hipnoza. Atît sugestia, cît și hipnoza nu le folosim izolat de celelalte metode, ci în strînsă unitate. Logonevroza nu se poate vindeca prin folosirea unei singure metode, ci prin combinarea metodelor. Nu concepem reeducarea parțială a vorbirii logonevroticului, ci reeducarea întregii personalități.

Practicarea sugestiei și hipnozei — folosite izolat de celelalte metode menționate — nu duce la vindecare, ci numai la o ameliorare temporară.

Hipnoza și sugestia au un rol important în terapie, dar ele singure nu pot să determine spargerea stereotipului logonevrozei. În logonevroză este vorba mai ales de problema învățării *vorbirii*, a unei noi vorbiri, în care să se obțină echilibrul celor trei componente. Hipnoza și sugestia favorizează fixarea în condiții mai ușoare a vorbirii noi, ele determină o încredere în posibilitățile de vorbire ale logopatului, înlesnind stingerea vechiului sterotip dinamic al vorbirii tulburate.

Sugestia și hipnoza trebuie folosite numai acolo unde se menține neîncrederea în posibilitățile de vindecare. Cel care practică sugestia trebuie să aibă în vedere particularitățile individuale ale logopatului.

Cazul I.S., 14 ani, elev în clasa a VII-a. Familie organizată, este al doilea copil. Sînt 3 frați. Părinții sînt salariați (funcționari).

Antecedentele heredo-colaterale. Infecție luetică la ambii părinți.

În timpul sarcinii, serologia era negativă.

Antecedentele personale. În timpul sarcinii, neînțelegerile familiale au fost foarte numeroase.

Nașterea la termen. După naștere, serologia negativă, lichidul cefalorahidian negativ.

Dezvoltarea psihomotorie întîrziată ; merge la 16 luni, primele cuvinte la 1 an și 2 luni, propoziții eliptice la 2 ani.

Antecedente patologice. La 3 luni, dizenterie, la 5 ani, scarlatină. Controlul sfincterian : enurezis rebel pînă la 10 ani.

La 5 ani, copilul contractează o scarlatină, după care începe să refuze să vorbească cu cei din jurul lui. Anxietatea merge în mod progresiv.

Comportarea generală a fost dificilă ; la școală s-a acomodat foarte greu, din cauza vorbirii tulburate. Clasele elementare le-a absolvit cu note bune și f. bune.

În luna iunie 1959 este adus la cabinetul nostru.

Examenul psihologic. Instabilitate motorie, anxietate, normal în rest.

Examenul logopedic. A acceptat să vorbească în prezența noastră pentru a înregistra vorbirea pe bandă de magnetofon.

Diagnosticul logopedic. Logonevroză clonică accentuată. Cauza apariției logonevrozei o considerăm ca fiind determinată de scarlatină pe un fond de întîrziere în apariția și dezvoltarea vorbirii.[1]

Ținînd seama de faptul că bolile infecto-contagioase determină modificări centrale puternice sau slabe, tragem concluzia că în acest caz scarlatina a putut declanșa o modificare în cel de-al doilea sistem de semnalizare, întrucît cel de-al doilea sistem de semnalizare, fiind cea mai nouă achiziție a sistemului nervos central, este mult mai labil și deci mai ușor de influențat de o acțiune internă sau externă.

Ținînd seama de forma clonică a logonevrozei și de particularitățile copilului (pe baza examenului psihologic, a observației, anamnezei etc.) am recomandat următorul tratament logopedic : *a*) exerciții de ritmică logopedică ; *b*) gimnastică respiratorie combinată cu exerciții de respirație costo-diafragmatică ; *c*) strîngerea dinamometrului ; *d*) vorbirea în șoaptă ; *e*) psihoterapie ; *f*) sugestie și hipnoză ; *g*) muncă cu părinții, în special cu tatăl ; *h*) plimbări în grup, discuții spontane în public.

După 3 luni de tratament a fost vindecat. În iulie 1959, exact după 1 an, în urma unui şoc nervos, a avut o recidivă. Am reînceput tratamentul şi în prezent este vindecat.

Din categoria aceasta, cu forma clonică de logonevroză, 85% din 42 de copii, elevi în clasele I, a II-a şi a III-a elementară, au făcut logonevroză în urma unei dislalii parţiale sau totale. Vindecarea lor a fost realizată prin înlăturarea defectului de pronunţare, precum şi a celorlalte cauze care menţineau logonevroza.

Diferenţa în reeducarea formei clonice de cea tonică şi mixtă constă în accentul mai mare pus pe rolul ritmului logopedic, în constituirea noului stereotip dinamic.

Ca şi în celelalte cazuri de logonevroză, ne-a interesat mersul treptat şi regulat al stingerii vechiului stereotip al vorbirii tulburate, menţinerea condiţiilor care să ducă la stingerea vechilor reflexe condiţionate în funcţie de timp şi loc, precum şi de particularităţile de tip şi vîrstă.

Am observat că la grupul de copii cu care am lucrat dimineaţa şi numai de două ori pe săptămînă, durata reeducării vorbirii a fost mult mai scurtă, pe cînd la o altă grupă, cu care am lucrat după amiază, reeducarea vorbirii a durat mai mult. După această observaţie am hotărît ca şi grupul de după amiază să vină de dimineaţă. La primele şedinţe de dimineaţă am observat că în vorbirea copiilor s-au produs foarte multe modificări. De unde pînă atunci, în cabinet vorbeau bine, dar în mediul obişnuit nu, după schimbare au vorbit bine şi în cabinet şi în mediul obişnuit.

În prezent nu putem spune că vorbirea celor 42 de şcolari cu logonevroză clonică este perfectă ; la 95% din ei vorbirea este evident corectă, cu posibilităţi de menţinere. Cu cît timpul de la vindecare a trecut fără să apară o recidivă, cu atît noua vorbire corectă se întăreşte şi se automatizează mai bine.

Cazul W.M. (12 ani) elev în clasa a VII-a. Familia este organizată ; este primul copil. Părinţii sînt salariaţi ; muncitori calificaţi. În familie mai e un copil, cu debilitate mintală.

În *antecedentele heredo-colaterale* se constată : tatăl a suferit de ulcer, mama suferindă de tbc. osoasă din 1952, iritabilă, cu labilitate psihică mărită. Bunicul a suferit de somnambulism.

Antecedente personale. Sarcina normală. Naşterea la 7 luni, cu greutatea de 2 kg. Asfixie albastră.

Dezvoltarea psihomotorie întîrziată. Merge la 18 luni ; gînguritul la 8 luni ; primele cuvinte la 18 luni ; propoziţii eliptice la 2 ani şi 6 luni. Reacţionează de V.D. de la 12—13 luni.

Enurezis pînă la 6—7 ani.

Antecedente patologice. Copilul a suferit de hepatită epidemică la 3 ani şi 6 luni ; la 4 ani tbc. pulmonară. După hepatită şi în special după tbc., somnul este neliniştit, visează urît şi se sperie, plînge în somn. După 4 ani prezintă somnambulism, iar stările de nervozitate sînt mult accentuate.

În perioada 3—4 ani vorbirea devine grea, preferă să gesticuleze fără să spună cuvinte. După vîrsta de 5 ani, cînd vrea să explice, mimica este inertă, se chinuieşte să vorbească. Starea de inerţie şi inexpresivitate creşte în fiecare an. Bîlbîiala se accentuează.

Examenul medical. Somnambulism. Enurezis. Tulburări de vorbire. Normal O.R.L. şi stomatologic. Se recomandă tratamentul medicamentos, psihoterapie şi regim alimentar.

Examenul psihologic. Normal dezvoltat psihic ; cunoştinţele şcolare normale ; oboseşte repede ; atenţie labilă ; imaginaţie bogată ; afectivitatea crescută ; instabilitate motorie ; irascibilitate. Sugestibilitatea crescută ; uşor de lucrat prin hipnoză.

Examenul logopedic. I-am prezentat imagini adecvate vîrstei, solicitîndu-l să ne spună care dintre ele este mai apropiată de preocupările lui. Răspunsul a întîrziat să vină timp de cîteva secunde, mimica lui nu schiţa nimic deosebit, lăsa impresia că nu a înţeles întrebarea.

Pare inhibat, nu face nici un gest, nici o mimică ce ar trăda efortul lui de a vorbi, ci rămîne înțepenit, cu fața inexpresivă și după cîteva momente poate să înceapă să vorbească destul de curent[1], după care începe să prezinte aceeași inerție. Am dat un text pentru a urmări evoluția în citit. Constatarea a fost identică. În timpul vorbirii prezintă rare spasme respiratorii și repetări de silabe.

Diagnosticul logopedic. Logonevroză clonico-tonică, determinată de o întîrziere în dezvoltarea psihomotorie și de îmbolnăviri : hepatită epidemică și tbc.

Recomandare : *a*) tratament logopedic combinat cu psihoterapie : sugestie și hipnoză, *b*) va vorbi în șoaptă ; *c*) se organizează un riguros regim de viață ; *d*) gimnastică generală și gimnastică respiratorie simplă-rudimentară (suflă flacăra lumînării), după care se combină cu exerciții de vorbire ; *e*) munca cu părinții și legătura permanentă cu școala ; *f*) plimbări în grup și discuții spontane cu cunoscuții comuni ; *g*) spirometrie-dinamometrie.

Fiind vorba de o formă în care sînt incluse celelalte două forme, am folosit în permanență psihoterapia — sugestia și hipnoza — asociată cu metodele de ritmică logopedică cu înregistrări pe bandă de magnetofon.

Hipnoza am folosit-o, atît în primele ședințe de lucru, cît și pe perioade mai lungi. Perioadele de timp consacrate fiecărei forme de logonevroză au fost variabile.

Niciodată nu am considerat logonevroza vindecată în primele săptămîni, chiar atunci cînd foloseam hipnoza. Prin hipnoză reușim să corectăm vorbirea foarte repede, dar aceasta nu înseamnă că am obținut vindecarea. Hipnoza favorizează încrederea în posibilitățile de vorbire și reconfortează și de aceea am căutat s-o folosim în mod special la cele două tipuri extreme.

Cazul M.G., elev în clasa a VI-a, 12 ani. Face parte dintr-o familie organizată (este primul copil). Tatăl salariat, mama casnică.

În *antecedentele heredo-colaterale* nu se constată nimic patologic.

Antecedentele personale. Sarcină normală. Naștere cu forceps.

Dezvoltarea psihomotorie normală. Gînguritul la 4 luni ; dinții au apărut la 5 luni ; stă în șezut la 5—6 luni ; primele cuvinte la 9—10 luni ; merge singur.

Controlul sfincterelor normal.

Din anamneză mai rezultă că pînă la 5 ani nu a avut nici o boală. La 3 ani a fost mușcat de un cîine (cicatricele de pe față sînt evidente). După acest accident a început să se bîlbîie. După spaimă, la 3—4 luni după ce a fost mușcat de cîine, o mătușă a vrut să glumească și s-a mascat. Copilul s-a speriat pentru a doua oară. Bîlbîiala s-a accentuat foarte mult. Somnul a fost agitat, plîngea și se speria.

La 5 ani face o formă ușoară de tuse convulsivă.

La 9 ani suferă o puternică traumă psihică (a fost bătut mult), după care vorbirea lui este de neînțeles.

La *examenul medical* nu se constată nimic patologic.

Examenul psihologic. Normal dezvoltat psihic. Cunoștințele școlare corect însușite. Instabilitate motorie. Metode educative greșit aplicate. Sugestibilitate scăzută. Logonevroză.

Examenul logopedic. A acceptat să poarte discuții chiar cu greutatea evidentă a vorbirii. Am constatat repatarea fonemelor S-Ș-A-P-B-G-N-I cu limba mult scoasă în afară și spasme respiratorii.

Fonemele M—N sînt pronunțate în inspirație. În timpul vorbirii prezintă spasme respiratorii și scoate limba afară mult, mișcînd-o neuniform, iar buzele se strîng și strangulează limba ; partea dreaptă a feței se contractă și se mișcă spasmodic. În timp ce încearcă să vorbească dă ochii peste cap. Cele menționate sînt asociate cu sunete stridente, șuierătoare, combinate cu gesticulație și cu o stare de agitație crescută. Fenomenele observate sînt specifice pentru logonevroza tonică gravă. Vorbirea îl obosește și-l enervează, determinînd o stare de mutism.

Concluzia noastră a fost : logonevroză tonică gravă, determinată de o traumă psihică puternică — spaimă.

[1] Aceeași descriere o dă acad. A. Kreindler pentru forma inhibitorie a logonevrozei în lucrarea *Neurologie*, vol. I, Ed. medicală, București, 1959, p. 475.

Recomandare : *a*) ritmică logopedică ; *b*) organizarea unui riguros regim de viață ; *c*) gimnastică respiratorie ; *d*) spirometrie ; *e*) strîngerea dinamometrului ; *f*) control prin înregistrări pe bandă de magnetofon ; *g*) psihoterapie : sugestie — hipnoză ; *h*) munca cu părinții și legătura permanentă cu școala ; *i*) plimbări în grup și discuții spontane.

În însemnările noastre se menționează o evoluție rapidă a vorbirii corecte, cu posibilități mari de vindecare.

După o lună de exerciții și psihoterapie, logonevroza a fost rezolvată.

A promovat clasa foarte bine. A urmat tratamentul nostru din aprilie 1959 pînă în iunie 1959. La controlul din septembrie 1959 s-a prezentat foarte bine. Nu se mai bîlbîie nici cînd este emoționat. În prezent este un elev liniștit, prietenos, cu multă personalitate și cu autoritate în susținerea unei probleme.

Pentru tratamentul logopedic am folosit la toți cei 26 de logonevrotici metodele menționate mai înainte. Din numărul de 26 de cazuri cu logonevroză tonică am putut urmări după tratament, în mod permanent numai 18 școlari. Toți cei 18 logonevrotici au fost văzuți la intervale de 2—3 luni. Atît din relatările familiei, cît și din ale copilului a reieșit că vorbirea este normală ; rareori se întîmplă să mai prezinte ușoare recidive în caz de emoție. Repetările sînt simple și nu seamănă cu bîlbîiala. La nici unul nu am întîlnit o revenire la forma tonică.

În prezența noastră, la control, vorbirea a fost perfectă, cu accente evidente de ritmică logopedică. În acest sens, familia menționa că, atunci cînd ajunge în apropierea policlinicii, copilul, amintindu-și de persoana care l-a tratat, vorbește în ritm logopedic.

Au apărut recidive la 8 copii și anume la cei care nu au ținut legătura permanentă cu noi și la care gripa din 1959 a făcut să reapară într-o formă mai ușoară, dar evidentă, o logonevroză tonică.

Pentru logonevroticii cu forma tonică de logonevroză am folosit în mod special psihoterapia — sugestia și hipnoza — chiar de la începutul tratamentului.

La cei 26 de logonevrotici cu forma tonică de bîlbîială, la care cauza apariției logonevrozei o constituie o traumă psihică gravă (spaimă puternică), vindecările au fost mulțumitoare. Datorită faptului că nu avem o perioadă mai mare de un an de la data terminării tratamentului, nu putem garanta vindecarea definitivă, deși evoluția vorbirii și echilibrul psihic creat în urma reușitei tratamentului ne determină să credem că vorbirea corectă se va permanentiza.

CONCLUZII

I — Pentru reeducarea vorbirii logonevroticului propunem următoarele procedee de lucru :

a) depistarea cazurilor încă de la apariția primelor semne de logonevroză ;

b) psihoterapia (dezvoltarea încrederii în posibilitățile proprii de a vorbi corect și elaborarea unui regim de viață corespunzător vîrstei și temperamentului elevului) ;

c) exerciții de vorbire în ritmică logopedică ;

d) exerciții de respirație costo-diafragmatică ;

e) strîngerea dinamometrului;

f) controlul permanent prin înregistrări pe bandă de magnetofon;

g) psihoterapie, sugestia și hipnoza folosite în cazurile de logonevroză tonică și clonico-tonică înlătură fobiolalia, ca și alte fobii existente.

Tratamentul (reeducarea) vorbirii logonevroticului se face cu colaborarea activă și conștientă a sa.

II — Metodele menționate pentru tratametul logonevrozei cer să ținem seama de particularitățile de caracter, de temperament, de vîrstă și de natura logonevrozei școlarului.

III — Prin folosirea tuturor metodelor se determină stingerea sistemului de legături patologice al vorbirii aritmice și se favorizează fixarea stereotipului dinamic al vorbirii ritmice, normale și corecte.

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ЛЕЧЕНИЯ РЕЧЕВОГО НЕВРОЗА У ШКОЛЬНИКОВ

РЕЗЮМЕ

В работе изложены наблюдения и предложения автора, касающиеся методики лечения речевого невроза у школьников; они были сделаны на основании исследования 83 случаев (в течение двух лет) в логопедическом кабинете детской поликлиники „Извор" в Бухаресте.

В концепцию автора относительно лечения речевого невроза входит понимание единства речи как обобщенного динамического стереотипа, а также учитывание специфических особенностей каждого отдельного больного речевым неврозом, что ведет к индивидуализации лечения.

Из 552 случаев расстройства речи 15% случаев представляли собой речевой невроз; из этих последних 7,2% случаев речевого невроза было вызвано подражанием, 24% — дислалией, 30,4% являлись следствием перенесенных заразных болезней, а 38,3% — результатом психических травм.

В 85 случаях из 100 имело место излечение больных (исключая рецидивы).

В работе описаны этапы классического логопедического лечения в сочетании с личными рабочими методами автора:

а) Использование непосредственной и косвенной психотерапии, а также внушения и гипноза, применяемых с позиций учения И. П. Павлова.

б) Речевые упражнения согласно логопедической ритмике с использованием нового типа диафрагмо-реберного дыхания.

в) Речевые упражнения согласно логопедической ритмике, записанные на ленте магнитофона.

г) Речевые упражнения согласно логопедической ритмике при одновременном ритмическом сжимании динамометра.

При использовании вышеуказанных методов лечение разделяется на два больших этапа: 1) разрушение старой системы патологических связей и 2) выработка и закрепление нового динамического стереотипа нормальной речи, что ведет к осуществлению сочетания трех составных частей правильной речи: дыхания, произношения звуков, артикуляции

CONTRIBUTION AUX MÉTHODES DE TRAITEMENT DE LA LOGONÉVROSE CHEZ L'ÉCOLIER

RÉSUMÉ

L'auteur expose le résultat des observations faites au cours de deux années, sur 83 sujets, par le cabinet de logopédie de la Polyclinique pour enfants «Izvor» de Bucarest.

La conception de l'auteur touchant le traitement de la logonévrose tient compte de l'unité du langage, en tant que stéréotype dynamique généralisé, et des particularités spécifiques de chaque sujet atteint de logonévrose, ce qui conduit à l'individualisation du traitement.

Sur 552 sujets atteints de troubles de la parole, 15% souffraient de logonévrose. Les cas de logonévrose avaient pour cause l'imitation (7,2%), une dyslalie (24%), des maladies infectieuses (30,4%) ou des traumatismes psychiques (38,3%).

Le taux des guérisons a été de 85%, les cas de récidive étant exclus.

L'étude décrit les étapes du traitement classique de la pédo-logopathie, cojugué avec les méthodes personnelles de l'auteur. Ce traitement combiné comporte :

a) L'emploi de la psychothérapie directe et indirecte, ainsi que la suggestion et l'hypnose, appliquées à la lumière des principes d'I.P. Pavlov.

b) Les exercices de langage rythmique logopédiques, avec application de la nouvelle méthode de respiration costo-diaphragmatique.

c) Des exercices de langage rythmique logopédique, enregistrés sur bande de magnétophone.

d) Des exercices de langage rythmique logopédique conjugués avec la compression rythmique concomitante du dynamomètre.

L'emploi de cette méthode conduit à deux grandes étapes du traitement :

1° Dislocation de l'ancien système de liens pathologiques.

2° Elaboration et stabilisation d'un nouveau stéréotype dynamique d'élocution normale, aboutissant à la synergie des trois composants de l'élocution correcte : respiration, phonation et articulation.

Le traitement de la logonévrose fait appel à la collaboration active et consciente de l'écolier.

ÎNCEPUTURILE PSIHOLOGIEI ROMÎNEȘTI ȘI *ANTROPOLOGIA* LUI PAVEL VASICI-UNGUREANU

DE

TRAIAN HERSENI

Cercetătorul dornic să stabilească primele preocupări de natură psihologică de la noi se găsește în fața a trei domenii de activitate aproape complet separate : 1) *psihologia populară*, sau cunoștințele psihologice rudimentare aflate în folclor ; 2) *psihologia speculativă*, dezvoltată în scrierile religioase, morale și filozofice ; 3) *psihologia fiziologică*, apărută în scrierile medicale și de istoria naturii.

Psihologia populară, în sensul în care se vorbește de o astronomie populară sau de o botanică populară, nu constituie obiectul vreunei scrieri românești. Problema merită o cercetare aprofundată, pentru că s-ar putea să se descopere pe această cale — fapt dovedit prin studiile din alte părți — nu numai un strat de concepții arhaice, revelator, poate, pentru studiul originii poporului nostru (pentru problema etnogenezei) sau cel puțin pentru arheologie și etnografie, dar și unele rudimente de gîndire materialistă de foarte mare interes în comparație cu gîndirea idealist-clericală a claselor dominante de odinioară. Psihologia speculativă a fost cercetată în raport cu vremea și condițiile economico-sociale de la noi, într-o măsură destul de largă de istoria literară, de istoria filozofiei și recent, prin acad. M. Ralea și C. Botez, de istoria psihologiei[1]. O explorare în adîncime este totdeauna posibilă, dar în extensie (ca nume și lucrări) este bine determinată. În această privință, psihologia fiziologică, mai exact fiziologia cu preocupări *psihologice*, este singura care ne rezervă unele surprize, pentru că de ea s-a preocupat în special istoria medicinei, iar aceasta a pus accentul în chip firesc mai mult pe *fiziologie* decît pe *psihologie*.

Știința medicală românească și științele naturii legate de ea (biologia, anatomia, fiziologia, antropologia etc.) datează de la începutul veacului

---

[1] M. Ralea și C. I. Botez, *Istoria psihologiei*, Ed. Acad. R.P.R., București, 1958, cap. XXXIII.

al XIX-lea[1]. În cadrul ei apar şi primele rudimente de psihologie fiziologică, din care se va dezvolta, tot pe linie medicală, o bună parte din psihologia ştiinţifică de mai tîrziu (V. Babeş, Gh. Marinescu, C. I. Parhon etc.).

Istoria medicinei consideră ca „tatăl medicinei savante romîneşti" pe Ioan Molnar Piuariu, „autorul celei dintîi lucrări ştiinţifice medicale publicate de un romîn pe teritoriul patriei noastre (1793)"[2] şi „primul profesor universitar de obîrşie romînească"[3]. E vorba de un mare oculist care a desfăşurat şi o vastă activitate culturală[4]. Lucrările lui prezintă interes pentru formarea terminologiei medicale romîneşti şi, într-o măsură mult mai redusă, a celei psihologice[5].

Anul 1817 înregistrează alt medic ardelean, pe Vasile Popp, care îşi susţine teza de doctorat în medicină la Viena : *De funeribus plebejis Daco-Romanorum*, lucrare importantă mai ales pentru folcloristică[6]. Acelaşi Popp publică la Sibiu, în 1821, lucrarea *Apele minerale de la Arpătac, Bodoc şi Covasna*, considerată pînă acum ca „prima lucrare medicală tipărită în limba romînă"[7]. Ea prezintă interes pentru istoria balneologiei şi a medicinei, dar nu pentru psihologie.

Apar apoi rînd pe rînd, la Bucureşti, Iaşi, Buda, Viena, diferite lucrări cu caracter medical (M. Zotta, N. Kiriacopol, C. Caracaş, C. Vîrnav etc.)[8]. În perioada aceasta (a treia decadă a veacului trecut) găsim primele lucrări medicale şi istorico-naturale care au un aport în dezvoltarea psihologiei.

Doctorul Al. Theodori dă la iveală, în 1825, într-un calendar al lui Zaharia Carcalechi, la Buda, un mic studiu intitulat : *Scurtă arătare despre om şi despre întocmirile lui*, care pare a fi „primul text de anatomie scris în limba romînească"[9]. În el se găsesc şi unele consideraţii care merită să fie menţionate de istoria psihologiei romîneşti, ca cele dintîi încercări de a înlocui (într-o publicaţie *pentru popor*) străvechea învăţătură populară, ca şi pe cea bisericească despre „suflet", cu o concepţie de origine ştiinţifică modernă.

---

[1] Cf. G. Crăiniceanu, *Literatura medicală romînească*, Bucureşti, 1907 ; V. Gomoiu, *Din istoria medicinei şi a învăţămîntului medical în Romînia (înainte de 1870)*, Ed. Cultura, Bucureşti, 1923 ; Valeriu L. Bologa, *Începuturile medicinei ştiinţifice romîneşti*, Cluj (Biblioteca medico-istorică nr. III), 1930. Nici una din lucrările acestea nu indică vreo tipăritură medicală ştiinţifică romînească înainte de veacul al XIX-lea.

[2] E vorba de *Paraenesis ad auditores*... Claudiopoli 1793 (care nu a fost publicată şi în limba romînească).

[3] Valeriu L. Bologa, *Pentru o justă încadrare a medicilor ardeleni şi bănăţeni în istoria vieţii noastre medicale înainte de unire*, în *Studii şi cercetări de medicină* (Cluj), anul XVIII (1957), nr. 3—4, p. 445. Vezi şi *Contribuţii la istoria medicinii din R.P.R.*, sub red. prof. dr. Valeriu Bologa, Editura medicală, Bucureşti, 1955.

[4] Cf. Ioan Lupaş, *Doctorul Ioan Piuariu-Molnar. Viaţa şi opera lui, 1749—1815*. Acad. Rom., „Mem. Secţ. Ist., Ser. III, t. XXI, mem. 20, Bucureşti, 1939.

[5] Vezi V. L. Bologa, *Terminologia medicală romînească a doctorului Ioan Piuariu*..., Cluj, 1926, în *Dacoromania*, IV.

[6] Cf. I. Muşlea, *Viaţa şi opera doctorului Vasile Popp. 1789—1842*. Ed. Ardealul, Cluj, 1928.

[7] Dr. V. Manoliu, *Date importante din istoria medicinei romîneşti*, în *Istoria medicinei : Studii şi cercetări*, Ed. medicală, Bucureşti, 1957, p. 250—251.

[8] Vezi G. Crăiniceanu, *op.cit.* şi V. Gomoiu, *op.cit.*

[9] I. Georgescu, *Scurte noţiuni de anatomie într-o publicaţie din 1825*, în *Istoria medicinei : Studii şi cercetări*, Ed. medicală, Bucureşti, 1957, p. 350—356, unde se reproduce şi textul lui Theodori *in extenso*.

Al. Theodori dă, după cunoştinţele noastre istorice de pînă acum, primele însemnări din limba romînă despre sistemul nervos şi funcţiile lui psihice. „Crierii omului, între toate făpturile cele vieţuitoare sînt mai mari. Cu cît mai mari sînt crierii sau măduga la un om, cu atîta mai tare iaste judecarea şi priceperea lui; iară cu cît mai mică, cu atît e mai întunecat... În mădugă multe învăliturі şi înălţături se vădesc, care au dat lui Gall pricină de a alcătui o învăţătură, şi au numito kranioscopia...[1], aşa cît numai din privirea la om şi în pipăirea cea din afară a capului, au cunoscut pe om" (p. 354—355). „Din crieri sau mădugă izvorăsc nevrele sau organele simţirii. Acestea sînt cei adevăraţi ducători ai simţirei şi întrînşii iaste aşezată pricina sau cauza mişcării" (p. 356). „Aceste nevre, sau prin influsul cel din afară, sau prin schimbările cele din lăuntru se pune în mişcare şi prin această mişcare lucrările omului şi vrerea lui se plineşte" (p. 357).

Al. Theodori păstrează multe elemente idealiste care circulau în ştiinţa vremii, dar fundamentarea neurologică a vieţii psihice într-o tipăritură *romînească* adresată maselor este o *noutate* şi un *progres*.

După patru ani apare *Oglinda sănătăţii şi a frumuseţii omeneşti* a lui Ştefan Vasilie Piscupescu (Bucureşti, 1829). Este o carte de 330 pagini, care cuprinde „mijloace şi leacuri de ocrotirea şi de îndreptarea stricăciunilor" — importante pentru dezvoltarea medicinei[2] — dar şi unele capitole cu caracter *psihologic*: „omul, firea vieţii omeneşti, semnele cugetului bisericesc, semnele cugetului politicesc (după fiziognomica lui Lavater), coprinsul aflărilor, mintea, sufletul" etc. Din păcate, tocmai latura aceasta a gîndirii lui Şt. V. Episcopescu păstrează legăturile cele mai strînse cu învăţătura bisericească despre originile, alcătuirea şi rosturile omului pe pămînt, încît faţă de articolul lui A. Theodori, *Olginda sănătăţii* însemnează, pentru istoria psihologiei, un pas înapoi.

Cu un an mai tîrziu se tipăreşte *Antropologia sau scurtă cunoştinţă despre om şi despre însuşirile sale* a lui *Pavel Vasici-Ungureanu* (Buda, 1830, 285 p.), care reia pe plan mai mare şi împlineşte ceea ce doctorul Al. Theodori n-a îndrăznit decît să schiţeze. Ne găsim în faţa celui dintîi manual care tratează despre *om* din punctul de vedere natural-istoric, anatomic, fiziologic şi *psihologic*.

În veacul al XIX-lea, *antropologia* avea alt înţeles decît în veacul nostru. Ea era, aşa cum o defineşte *Enciclopedia romînă* a lui C. Diaconovici: „ştiinţa despre om, cuprinzînd anatomia, fiziologia, *psihologia* şi istoria lui"[3]. Din pricina aceasta, „antropologiile" din veacul trecut au o însemnătate cu totul deosebită pentru *istoria psihologiei*. Într-adevăr, *Antropologia* lui Pavel Vasici-Ungureanu cuprinde atît de multe elemente

[1] Despre Fr. J. Gall, vezi M. Ralea şi C. I. Botez, *op.cit.*, p. 458 şi urm.

[2] Vezi Vasile Manoliu, Virgil Simonetti şi Elena Barbu, *Rolul lui Ştefan Vasile Episcopescu în istoria medicinei romîne*, în *Contribuţii la istoria medicinii în R.P.R.*, Bucureşti, 1955, p. 305 — 326. Şt. V. Piscupescu (de la 1829) este aceeaşi persoană cu St. V. Episcopescul (de la 1843), cu ortografieri diferite ale numelui, datorate chiar celui în cauză. În literatura de specialitate actuală, numele acesta este ortografiat: Şt. V. Episcopescu. De aici nepotrivirile din text.

[3] *Enciclopedia Romînă*, Ed. Astra, Sibiu, 3 vol., 1898—1904.

psihologice, încît istoria ştiinţei este datoare să ia act de ea şi să-i determine în chip lămurit aportul la dezvoltarea psihologiei romîneşti.

P. Vasici-Ungureanu este o celebritate a timpului său. Născut în 1806 la Timişoara, după primele şcoli în oraşul natal, a studiat medicina la Budapesta şi a obţinut titlul de doctor în medicină şi chirurgie în 1832 (cu o teză despre pesta orientală, tipărită). Între 1832 şi 1834 a profesat medicina la Timişoara. A intrat apoi în serviciul statului (director al lazaretului de la Timiş-Predeal, referent al instrucţiunii, consilier şcolar şi inspector al şcolilor romîne ortodoxe din Transilvania, cu sediul, succesiv, la Sibiu şi Cluj), pînă în 1869, cînd a fost pensionat. După această dată s-a stabilit din nou la Timişoara, împreună cu familia, şi s-a consacrat exclusiv activităţii culturale şi publicistice. A murit în 1881. Este autorul a numeroase lucrări medicale şi de ştiinţe naturale[1], publicist şi militant social[2], director de revistă (*Higiena şi şcoala*, 1876—1880), membru al „Asociaţiei literare a Romîniei" din Bucureşti, membru al „Societăţii de medici şi naturalişti din Iaşi", primul preşedinte al secţiei de ştiinţe naturale a „Astrei", membru corespondent (1871) şi membru activ al Academiei Romîne (1879)[3]. Din cauza aceasta, dr. Vasici a fost înregistrat de mai multe ramuri ale istoriei (istoria medicinei, istoria şcolilor, istoria presei, istoria literaturii, istoria naturalismului, istoria gîndirii sociale)[4].

Istoriografia medicală actuală consideră pe P. Vasici „ca pe cel mai de seamă medic erudit romîn ardelean, precursor al lui Victor Babeş"[5]. Tot ea constată că „Vasici a fost un medic animat de concepţii progresiste, apropiat de popor, pentru a cărui ridicare culturală şi sanitară a desfăşurat o neobosită activitate."[6].

Istoriografia ştiinţelor naturale, la rîndul ei, arată că „o preocupare principală a sa (a lui Vasici) a fost alegerea, însuşirea şi răspîndirea concepţiilor naturaliste progresiste ale vremii"[7].

Cel mai mare merit al lui Pavel Vasici „îl reprezintă *adoptarea şi propagarea darwinismului... Vasici a fost primul romîn care salută darwinismul şi-l propagă*"[8] „într-o epocă în care şcoala şi viaţa culturală erau puternic influenţate de concepţiile idealiste clericale"[9].

---

[1] Cf. Valeriu L. Bologa, *Contribuţii la istoria medicinii în Ardeal*, Cluj (Biblioteca medico-istroică nr. II), 1927. Vezi şi D.A. Bădereu, *O sută de ani de naturalism în Romînia*, Iaşi, 1930.

[2] Vezi G. Bariţiu, *Biografia lui dr. Paulu Vasiciu*, în *Observatorul* IV (1881), nr.-ele 77—80.

[3] Cf. Acad. Traian Săvulescu, *Academia Romînă şi progresul ştiinţific în ţara noastră*, în *Convorbiri literare*, 1941, nr. 9.

[4] Vezi în special acad. Emil Pop, *Doctorul Pavel Vasici*, în *Contribuţii la istoria medicinii în R.P.R.*, 1955, p. 327—359, cu o preţioasă bibliografie a scrierilor lui Vasici şi a celor despre Vasici. Tot acad. Emil Pop, *Cuvinte memorative despre un medic progresist romîn: Doctor Pavel Vasici*, în *Istoria medicinei: Studii şi cercetări*, Ed. medicală, Bucureşti, 1957, p. 143—150.

[5] Valeriu L. Bologa şi Samuil Izsák, *Medicina în Ardeal în timpul orînduirii feudale*, în *Contribuţii la istoria medicinii în R.P.R.* (p. 205).

[6] Dr. Samuil Izsák, *Din trecutul legăturilor medicale romîno-maghiare*, Ed. medicală, Bucureşti, 1956, p. 74.

[7] Acad. E. Pop, *Doctorul Pavel Vasici*, p. 343.

[8] Acad. E. Pop, *op.cit.*, p. 345.

[9] Dr. Samuil Izsák, *op.cit.*, p. 77—78.

Institutul de filozofie al Academiei R.P.R. a inclus, cu bună dreptate, pe Vasici în antologia : *Texte privind dezvoltarea gîndirii social-politice din Romînia* (1954).

Din cauza acestor cercetări de dată cu totul recentă întreprinse în spirit ştiinţific, materialist-istoric, încadrarea lui P. Vasici-Ungureanu în epoca în care a trăit şi a scris, studiul condiţiilor economico-sociale şi culturale, legăturile sale cu mişcarea medicilor şi naturaliştilor progresişti din ţinuturile romîneşti, precum şi analiza marxistă a activităţii şi concepţiei sale în general au fost foarte bine făcute. Precizăm doar că, dacă se ţine seama de faptul că *Antropologia* lui Vasici a fost scrisă într-o perioadă predarwinistă şi premarxistă, într-o ţară bine cunoscută pentru ideologia ei reacţionară, de tip absolutist, feudal-catolic (faimoasa monarhie austro-ungară), ideile psihologice preluate de Vasici din ştiinţa vremii şi prelucrate cu atîta rîvnă pentru a le aduce la cunoştinţa publicului romînesc sînt de natură *progresistă*, nu numai pentru scrierile din limba noastră (fapt incontestabil), dar şi pentru Europa anului 1830 (perioada restauraţiei şi a valului contrarevoluţionar, cu urmări negative şi asupra ideologiei ştiinţifice).

Nouă nu ne rămîne decît să punem în lumină contribuţia încă necercetată a lui P. Vasici la dezvoltarea psihologiei romîneşti. Este vorba în special de *Antropologia* din 1830, care, după cele ce se cunosc pînă astăzi, este *primul manual romînesc de anatomie, fiziologie şi psihologie*. În lucrările sale ulterioare, Vasici nu s-a mai ocupat decît tangenţial, de acest gen de probleme.

În scrisoarea-preambul adresată fratelui său Andrei, care l-a întreţinut la şcoală, şi în „Cuvînt înainte", studentul în medicină Pavel Vasici-Ungureanu , „fiul lui Esculapie", care avea 24 de ani, arată că, aflîndu-se „întru aşa cîmp, cu a ştiinţelor flori acoperit, pe care puţini fii romîni au umblat şi puţini au gustat din izvorul aducătoarelor de sănătate şi ucigaşelor de boli învăţături" s-a hotărît să-şi manifeste recunoştinţa scriind o carte *„despre om"* : „pe acesta vreau, după putinţă a-l arăta ce este, a-i arăta ţesătura, structura, organele, sistemele şi acestor funcţii". „Cartea în care l-am descris o am chemat *Antropologia* fiind obiectul ei *omul*".

P. Vasici expune foarte limpede planul cărţii. „În descrierea acestei cărţi acest rînd am urmat : arătînd pe scurt istoria omului şi descriind trei sisteme generale precum : 1. sistema oaselor, 2. a muşchilor, 3. a pielei ; am împărţit toată cartea întru deschilinirea funcţiilor în trei părţi, din care partea I cuprinde funcţiile vegetative sau a vieţii trupeşti, cu organele sale ; a II-a funcţiile animale sau a *vieţii sufleteşti*, cu organele sale ; a III-a funcţiile sexuale sau a plămădirii, cu organele sale. Cărora în loc de apendice (adăugare) fiindcă omul nu numai din trup, ci şi din suflet e alcătuit, am adus scurtă *cunoştinţă despre suflet*"[1].

Antropologia lui Vasici cuprinde deci, pentru istoria psihologiei romîneşti, cel puţin ca titulatură, două părţi interesante : capitolele privitoare la „funcţiile animale", identificate fără ocol cu *„funcţiile vieţii sufleteşti"* şi „apendicele" intitulat *„Despre suflet"*. Aşadar, pentru Vasici exista la 1830 o problemă a „sufletului" alta decît problema „funcţiilor sufleteşti",

[1] Transcriem cu alfabetul şi ortografia actuală ; sublinierile sînt ale noastre.

în conformitate cu spiritul vremii, care desfăcuse *psihologia speculativă* de *psihologia empirică*, prima fiind de ordin teologic şi metafizic, a doua de ordin ştiinţific, experimental.

Cele două părţi nu sînt organic îmbinate. Pe cînd prima cuprinde numeroase elemente ştiinţifice, cu accente realiste şi chiar materialiste indiscutabile, a doua (apendicele) are caracterul unei „mărturisiri de credinţă" cu puternice accente metafizice şi chiar teologale. Se va fi gîndit la pătura cultivată a poporului romînesc din acea vreme, compusă mai ales din feţe bisericeşti sau legate de biserică? Lista de subscripţie lansată pentru a obţine banii necesari tiparului şi publicată la sfîrşitul cărţii cuprinde numele a numeroşi preoţi şi învăţători confesionali, încît era greu să li se trimită o carte potrivnică făţiş poziţiei lor culturale. Poate că acesta este unul dintre motivele pentru care s-a simţit obligat să adauge la o carte de ştiinţă un asemenea apendice. Pe de altă parte, nu este exclus ca Vasici, încă tînăr şi neformat, să fi avut convingerea răspîndită în veacul al XIX-lea că ştiinţa şi religia sînt două activităţi cu totul diferite (cunoaştere şi credinţă). E greu de dat un răspuns argumentat. Anul 1830, în care a apărut *Antropologia* lui Vasici, cade în perioada de trecere de la feudalism la capitalism, perioadă care marca şi o trecere de la gîndirea religioasă la gîndirea laică, ceea ce a avut ca urmare o confuzie ideologică în mintea multor oameni de ştiinţă de origine sau formaţie mic burgheză, care manifestau tendinţe eclectice sau împăciuitoriste.

Indiferent de motivele care l-au determinat pe Vasici să adauge la *Antropologia* sa un capitol metafizic despre suflet, după ce tratase pe larg despre funcţiile sufleteşti în cadrul fiziologiei, rămîne faptul că adaosul acesta nu prezintă nici o valoare ştiinţifică, încît trebuie lăsat la o parte[1]. În schimb, tot atît de sigur este faptul că unele dintre elementele de psihologie cuprinse în partea a doua a *Antropologiei*, intitulată „Despre funcţiile animale individuale" (paragrafele 88—140), pentru *anul 1830* al societăţii şi culturii *romîneşti*, sînt foarte avansate, aşa încît merită să fie examinate mai îndeaproape.

Fără să părăsească încă, în cadrul consideraţiilor sale generale despre sulfet, concepţia idealistă, clericală, Pavel Vasici, ocupîndu-se de *trup*, nu ezită să cuprindă în studiul acestuia, ca aparţinînd *biologiei*, tot ceea ce se poate afirma ştiinţific despre *fenomenele sufleteşti*. Aceasta este *noutatea*, acesta este *progresul* realizat de Vasici în prima sa publicaţie: *încadrarea psihologiei ştiinţifice în studiul antropologiei, care era o ştiinţă naturală preocupată de studiul omului total.*

„De vom căuta trupul omului, îl vom asemăna animalelor celor sugătoare (mamalia)"—începe Vasici cu oarecare timiditate (p. 2), avînd grijă să accentueze mereu *diferenţele*, dar termină curajos şi răspicat: — „Toată natura se împarte în trei împărăţii: 1. în împărăţia mineralelor; 2. vegetativă; 3. animală", iar de a treia ţin: „toate trupurile ce le zicem animale sau vieţuitoare (*de la viermele cel mai mic începînd, pînă la om*)" (p. 7).

[1] Scrieri moral-religioase despre suflet au apărut şi înainte de 1830. Vezi Ion Bianu, Nerva Hodoş şi Dan Simonescu, *Bibliografia romînească veche. 1508—1830*. Ed. Acad. Rom., Bucureşti, 1912—1936.

Dacă ne gîndim la țările înaintate, în care înflorea, pe baza capitalismului ascendent, materialismul mecanicist, aportul lui Vasici este neînsemnat, dar dacă ne gîndim la scrierile *românești* care s-au ocupat pînă atunci de om, aportul lui Vasici este uriaș. El încadrează, probabil pentru prima oară în gîndirea românească, pe om în regnul animal, iar regnul animal în natură : studiul omului devenind o parte integrantă, nedespărțită a științelor naturii, a istoriei naturale.

P. Vasici nu se oprește însă aici. El identifică, după cum am amintit, „*funcțiile animale*" ale omului cu „*viața sufletească*" și prin aceasta încadrează psihologia în fiziologie sau cel puțin fundamentează fiziologic psihologia, idee, și ea, nu numai nouă și progresistă pentru începutul veacului al XIX-lea, dar valabilă și fecundă pînă în zilele noastre.

Antropologia lui Vasici cuprinde un capitol important „despre sistema nervoasă" („partea centrală" și „partea periferică") în care pune în lumină funcțiile primordiale ale sistemului nervos, în special ale creierului, pentru întreg organismul. „Cea de căpetenie putere precum a vieții animale, așa și a vegetativei, este partea centrală a sistemei nervoase" (paragraful 90). „Ce se atinge de funcțiile creierului mai multe trebue a deschilini : 1. Creierul are împărtășire cu toate sistemele și organele trupului. 2. Creierul are deschilinita sa funcție. Și aceasta iarăși sau cu viața vegetativă, sau cu viața animală este legată. Viața animală sau cu sensul și mișcarea de voie sau cu cugetarea este legată. Ce se atinge cu legătuința creierului cu viața vegetativă, am văzut mai sus că toată această viață de la creier atîrnă... Ce se atinge de legătuința creierului cu cugetul, a fi creierul organul și instrumentul cu care lucră cugetul de aicea se vede : 1. Toți nervii prin care se naște simțirea din partea centrală răsar. 2. De se va lega vreun nerv, se gată simțirea în locul acela, care ne arată cum toată voința prin creier se face. 3. Însușirile minții cu perfecția creierului cu un pas pășesc. 4. Vătămările creierului toată simțirea, mișcarea de voie și lucrările sufletului strică. 5. De ar fi toate organele trupului nostru stricate, iar creierul întreg, rămîne întreagă și conștiința... Acestea toate ne învață a fi creierul organul cugetului" (paragraful 95).

Dacă urmărim modul de gîndire al lui Vasici ne dăm ușor seama că de cîte ori se călăuzește după observații și experimente, uită complet de *suflet* ca o entitate aparte, pentru a-l considera (just) ca o simplă *funcție* a sistemului nervos, în special ca o activitate a creierului (la fel cum socotește *digestia* ca o funcție a stomacului și intestinelor, *respirația* ca o funcție a plămînilor etc.).

„Pentru ce un om are mai bună minte decît altul — scrie mai departe Vasici — vine de la mai buna a creierului formație, iar pentru ce numai omului se cuvin însușirile cele mai nalte ale cugetului sau firea (ratio) și nu altor animale nu este dela mărimea creierului [cum credea Theodori — *n.n.*]... ci este de la concentrarea și perfecția părții centrale (a creierului și a măduvei spinării), pentru că în om sînt acestea mai perfecte și mai concentrate" (paragraful 95). Prin „fire (ratio)", Vasici înțelege : „Conceptul, judecata și rațiunea sau lucrarea minții... înțelepciunea, mintea, conștiința și rostul" : „acestea fac firea omului" (paragraful 115) — ele

toate nu sînt decît *funcții ale creierului uman* care, la rîndul său nu este decît un *creier animal pe o treaptă mai înaltă de perfecțiune.*

Din punct de vedere funcțional, creierul mare se confundă cu „sensoriul" (*sensorium*). „Din multe experimenturi fiziologice s-au hotărît a fi hemisferele creierului mare scaunul sensului, conștiinței, voinței și al mișcării de voie" (paragraful 96). La rîndul lui, sensoriul este același lucru cu *sufletul*, așa cum se arată clar în paragraful 100. Cu alte cuvinte, sufletul nu este decît o funcție (în sens *fiziologic* !) a creierului : creierul fiind *organul cugetului*, cugetul este *funcția creierului*. De cele mai multe ori, logica științifică îl obligă pe Vasici să treacă dincolo de concepțiile lui filozofice și să se supună cu rigoare datelor realității.

Diferitele părți ale sistemului nervos au și ele funcții psihice diferite. „Tăind experimentatorii mai una, mai altă parte a creierului, aceste arătări au văzut : tăind măduva spinării și creierașul, foarte mare durere au arătat animalele. Tăind puntea lui Varolie, au pierdut mișcarea de voie ; tăind rădăcina nervului ochiului, au pierdut văzutul și le-au cuprins amețeala. Tăind creierul mare, au pierdut simțirea" (paragraful 96). „Ce se atinge de simțirea creierului (durerea) unii zic a fi în tot creierul, iar alții zic a fi numai în substanța lui cea cojoasă, și această sentenție se vede a fi de adevăr mai aproape" (paragraful 91). Probabil că P. Vasici este cel dintîi propagator al experimentalismului și al vivisecției în medicina și științele naturii de limbă românească.

„Ce se atinge de funcția nervilor, este aceasta : nervii sînt organele prin care se naște simțirea, ei poartă apăsarea, întrînșii prin chiline materii făcută : 1. de la organe la creier și așa se naște simțirea, 2. de la creier la organe și așa se naște mișcarea de voie" (paragraful 97). Prin urmare, nervii nu pot fi excitați decît de ceva dinafara lor, prin „apăsare" sau excitație *materială* (duritate, lumină, sunet etc.), iar excitația aceasta materială devine simțire numai în creier, unde se produce și reacția, care constituie mișcarea voluntară. Sistemul nervos este organul de relație dintre om și mediu, iar viața sufletească este chiar această relație (de acțiune și reacțiune dintre mediu și om) în măsura în care se săvîrșește prin intermediul creierului.

P. Vasici tratează amănunțit, în maniera arătată mai sus, rînd pe rînd despre „sens sau simțire" (cenestezia, gustatul, mirosul, pipăirea, văzutul, auzul ; folosim terminologia lui, cu ortografia actuală), despre „mișcarea de voie", despre „glăsuire și vorbire", despre „somn și priveghere" și despre „constituție și temperamenturi", stăruind la fiecare asupra aspectelor anatomice, fiziologice și *psihologice*, iar uneori și asupra celor *social-istorice*.

Tratînd, de exemplu, „despre cele cinci simțuri" (paragraful 101), Vasici arată că toate „au două plase de nervi : unul prin care se naște simțirea, iară altul spre ajutorul mișcării..." „Ca să poată aceste organe a împlini datorința lor, cer următorul ajutor : 1. lucrarea ațîțării specifice p.e. a luminei, tonului ș.a. întru destul timp... 2. aducerea ațîțării în nerv, făcută pînă la sensoriu ; 3. reacția nu numai a organului simțirei, ci și a sufletului, care se arată prin luarea de seamă și prin deschilinirea lucrurilor". Senzația se produce, deci, prin intermediul organelor de simț, în

creier, pentru că în *Antropologia* lui Vasici sensoriul, sufletul, conștiința etc. sînt toate funcții ale creierului. În plus, după el, simțurile (mirosul, gustatul) nu depind numai de organe, ci „mult atîrnă de la învățătură, sex, vîrstă, constituție și temperament" (paragraful 103).

În legătură cu „mișcarea de voie (*motus voluntarius*)" Vasici scrie: „Sensoriul, vrînd noi a ne mișca, prin conștiință face apăsare în nervi care o aduc pînă la mușchi și așa ațîțîndu-se mușchii, se strîng și se naște mișcarea" (paragraful 117). Concepția este rudimentară și formulată naiv, dar are un aspect vădit materialist, deoarece, atît „sensoriul", cît și „conștiința", ca să „facă *apăsare* în nervi", trebuie să fie *materiale*, părți și funcții ale *creierului*.

„Somnul (*somnus*) este spre odihna trupului făcut: pricina pentru ce dormim este aceasta: sistema nervoasă... care cîrmuiește și stăpînește toate funcțiile, nu poate neîncetat să lucreze și pentru aceia îi este de lipsă somnul, prin care puterile cele pierdute iarăși să le agonisească..." (paragraful 128). Pe această bază explică Vasici producerea viselor: "Visurile se scornesc: 1. dela neasemenea [inegală — *n. n.*] a sensurilor osteneală, și fiindcă sensurile care mai puțin sînt ostenite, mai puțină și odihnă cer, adormind... c le mai ostenite, acestea priveghează și lucră și așa foarte multe visuri se nasc..." (paragraful 130). De aceea Vasici se simte dator să combată superstițiile privitoare la tălmăcirea visurilor, la "apăsar" (coșmare), la "lunatici" (somnambuli) etc. ca fiind lipsite de orice temei științific.

Antropologia lui Vasici este nu numai prima încercare românească de a explica fiziologic, deci pe baze științifice reale, viața sufletească (simțirea, cugetarea, voința), dar și cea dintîi prezantare a temperamentelor în limba noastră. Capitolul acesta, cum este de așteptat pentru epoca respectivă, cuprinde o mulțime de afirmații naive și uneori contradictorii, acumulate de la Hipocrat și Galenus încoace, pe care Vasici nu avea cum să le evite, dar aceasta nu scade meritul de a fi pus problema și de a fi încercat să-i arate pe de o parte baza *fiziologică*, pe de altă parte însemnătatea *psihologică*. În materia aceasta, abia geniul lui *I. V. Pavlov* a îndepărtat tradiția hipocratică și a rezolvat problema pe baze noi.

„Bătrînii noștri — scrie Vasici (paragraful 135) — patru temperamenturi de căpetenie au deschilinit. 1. Temperamentul *sîngios*, de la mulțimea sîngelui așa zis, care încă se numește *cald* și *umed*, de la stăpînirea umezelilor. 2. Temperamentul *holeric*, de la mulțimea fierii, acesta se numește și *cald*, de la stăpînirea sîngelui, și *uscat*, de la stăpînirea forțelor tari. 3. Temperamentul *melancolic* de la stăpînirea pămîntului, acesta se numește *rece*, de la micșorarea sîngelui și *uscat*, de la stăpînirea forțelor tari. 4. Temperamentul *flegmatic*, de la stăpînirea mucusului și părților apătoase, acesta se numește și *rece*, de la micșorarea sîngelui și *ud*, de la stăpînirea umezelilor. Temperamentul flegmatic se opune temperamentului holeric, iar melancolicul se opune temperamentului sîngios". După care Vasici adaugă: „Această împărțire a temperamentului și noi o ținem" (adică o susținem).

Vasici prezintă o concepție nuanțată despre temperament. Acesta, după el, variază cu sexul și cu vîrsta (la copii și bătrîni predomină cel

melancolic, la juni cel sîngios, la bărbați cel holeric), uneori se moștenește (integral sau parțial), alteori se arată mai tîrziu sau nu se moștenește deloc. „Temperamentul întru mutarea vieții se mută [adică se transformă — *precizarea noastră*] și trece de multe ori unul în altul". Temperamentele nu apar decît rareori în forme pure, „*ci mai mult mestecate*". Ceva mai mult, fiecare temperament are, după el, trei aspecte și este deci descris: „1. Din partea trupului, 2. din partea sufletului, 3. din partea voii. Așadar în tot omul putem zice a fi trei temperamenturi: trupesc, sufletesc și al voii". Cele două aspecte din urmă, prin care Vasici înțelege pe de o parte trăsăturile intelectuale, iar pe de altă parte pe cele emotiv-voliționale, de natură temperamentală, sînt evident de ordin psihologic, încît sporesc interesul cărții pentru istoria psihologiei. Caracterizările sînt simpliste și uneori fanteziste, dar rămîn totuși prima încercare românească de a trata științific o problemă care pînă atunci nu a fost nici cel puțin amintită. În perioada aceasta incipientă de laicizare a gîndirii, de rupere timidă de tradițiile bisericești, trebuie să apreciem valoarea operelor mai mult după *intenții* decît după *realizări*.

Putem conchide. Dacă se elimină apendicele „Despre suflet", care nu face parte organică din *Antropologie*, așa cum a fost inițial redactată și care este mai mult un „crez" decît o lucrare științifică, și dacă se ține seama de stadiul cultural (feudal-bisericesc) al poporului nostru în perioada anului 1830 și mai ales de publicațiile apărute pînă la acea dată, Pavel Vasici-Ungureanu trebuie socotit ca autorul celui dintîi manual românesc în care apar numeroase elemente de *psihologie științifică*, în special de *psihologie fiziologică*, deci ca un moment important pentru *începuturile psihologiei românești*. Faptul că acest manual nu este complet original, întrucît a fost întocmit, așa cum declară în chip corect P. Vasici însuși, după prelegerile profesorului său dr. Sigismund Schordann [1], nu schimbă cu nimic constatarea. În prima jumătate a veacului al XIX-lea, dacă nu pînă în deceniul al 8-lea, toate lucrările similare au fost traduceri, prelucrări sau compilații mai mult sau mai puțin meritoase după scrieri străine [2]. De altfel, S. Schordann, care a fost un mare învățat și un profesor foarte apreciat, nu a publicat niciodată vreo lucrare similară (și în general a lăsat extrem de puține scrieri) [3], încît o confruntare a textelor (eventual căutarea izvoarelor directe) este imposibil de făcut.

E de notat că *Antropologia* lui Vasici a rămas mult timp după apariția ei singurul manual cu noțiuni de psihologie fiziologică amplu dezvoltate și sistematic prezentate, iar în comparație cu alte încercări similare, apărute mai tîrziu, ea a fost, fără îndoială, cea mai științifică.

„*Oglinda înțelepciunii, cunoștința sinesului, coprinzătoare de Antropologie și Cosmologie spre aflarea puterilor omului și ale naturii... de*

[1] 1797—1862. Vezi Haberling-Hübotter-Vierordt, *Biographisches Lexikon der hervorragenden Ärzte aller Zeiten und Völker*, Berlin-Wien, 1934, vol. V, p. 128.

[2] Vezi și S. Izsák, *Din trecutul legăturilor medicale româno-maghiare*, 1956, p. 81.

[3] Cf. Dr. Högyes Endre, *Emlékkönyv a Budapest Tudomány. Egyetem orvósi karának multyrárál és jelenéről*, Budapest, 1896, p. 158; Szinnyei Jozsef, *Magyar irók élete és munkái*, Budapest, 1907, vol. XII, caiet 1, p. 563; György Tibor, *A k. m. Pázmány Péter — Tudomány — Egyetem Története*, Budapest, 1936, p. 334 și urm.

Ștefan Vasilie Episcopescul", apărută la București (în tipografia colegiului Sf. Sava), în anul 1843 (XLVIII + 373 p.), este, din punctul de vedere științific, cel puțin pentru elementele de anatomie, fiziologie și psihologie, singurele care ne preocupă aici, o carte inferioară celei a lui Vasici. E destul să amintim că Șt. V. Episcopescu socotește ca „cel mai de frunte organ (al organismului) *inima* în care lăcuește *cugetul*..." (p. 180) sau, cu altă expresie : „Inima este organul organelor organismului" (p. 184), atribuind inimii (după vechi tradiții aristotelice, prin filiera școlilor neogrecești) rolul primordial pe care îl are în realitate creierul, după cum arătase limpede Vasici. Șt. V. Episcopescu acceptă parțial și fiziognomica unui Lavater (în tipologia cugetului) [1] și declară pînă în cele din urmă că : „Psihologia empirică" este incapabilă, la fel cu filozofia și medicina, să cunoască „sufletul", încît consideră ca valabilă și în această materie învățătura bisericii (p. 228). Meritul real de a fi folosit termenul de *psihologie* (p. 170, 228) și de a fi încercat o *terminologie psihologică românească* nu înlătură lipsa de valoare științifică a cărții.

E interesant de amintit că un publicist rus contemporan, scriind în *Albina nordului* din 1844, *Despre starea actuală a literaturii din Muntenia*, apreciază nefavorabil cartea lui Episcopescu. „De curînd s-a tipărit o lucrare originală a doctorului Episcopescu cu titlul *Oglinda înțelepciunii*, dar în ea poți găsi orice, numai înțelepciune nu. Această *Oglindă* e un conglomerat de lucruri stranii, incoerente, de antropologie, cosmologie, anatomie etc. toate scrise cu mari pretenții științifice" [2].

Pentru formarea unei terminologii medicale românești, ca și pentru partea strict medicală (terapeutică) a operei sale, Episcopescu are, se pare, merite foarte mari [3], dar pentru științele naturii și mai ales pentru fiziologie și psihologie el reprezintă, față de Vasici, un pas înapoi spre concepțiile clericale.

Tot în 1843 apare *Manualul de anatomie descriptivă* al dr. N. A. Krețulescu (București, în Tipografia lui Eliade, 549 p.), care înlocuiește, în chip indiscutabil, prin întinderea și valoarea lui, elementele de *anatomie* din *Antropologia* lui Vasici, dar nu și pe cele de fiziologie și psihologie de care, în mod intenționat, fiind vorba de o fază mai înaintată de specializare, *nu s-a ocupat.*

În anii următori, pînă la 1859, istoria medicinei și bibliografiile medicale [4] nu mai înregistrează nici o carte asemănătoare ca preocupări și ca nivel cu *Antropologia* lui Vasici. Este adevărat că în această perioadă se desfășoară o parte din activitatea medicului progresist Iuliu Barasch, care a scris și o *Antropologie sau despre om*, publicată în Buletinul oficial din București (1855), sub auspiciile Eforiei școalelor [5]. După cele ce se știu pînă acum, studiul acesta nu a apărut însă în volum și a servit mai

[1] „Cuget firesc" și „cuget moralnic".

[2] Apud V. L. Bologa, *Un rus despre literatura română în anul 1844*, în *Dacoromania*, 1928, vol. V, p. 566.

[3] Vezi lucrările citate ale lui Gomoiu, Bologa, Manoliu etc.

[4] Vezi lucrările citate ale lui Crăiniceanu, Gomoiu, Bologa, Izsák, Manoliu.

[5] Apud V. Gomoiu, *Din istoria medicinii și a învățământului medical în România*, 1923, p. 448.

mult ca material didactic. În 1859 apare la București *Prescurtare de anatomie descriptivă și scurte notițe fiziologice* a dr. G. A. Polizu (333 p.), care nu depășește nici ca întindere, nici ca valoare, elementele de fiziologie ale lui Vasici, iar pe cele de psihologie cu atît mai puțin, pentru că în cartea aceasta abia dacă există vagi indicații de acest gen. Psihologiile propriu-zise, traduse sau compilate în această perioadă [1], nu schimbă nici ele fizionomia științifică a psihologiei românești. Abia cu ivirea lui Vasile Conta și a scrierilor fiziologice, neurologice, endocrinologice și psihologice tipărite după 1870 ne găsim într-o perioadă nouă, nu numai prin numărul scrierilor, dar și prin însemnătatea lor pentru istoria psihologiei românești [2].

În perioada aceasta a evoluat însă, în sens progresist, P. Vasici însuși, „culminînd cu îmbrățișarea și propagarea darwinismului". Acad. Emil Pop a publicat recent materiale concludente cu privire la evoluția spre *materialism* a ideilor lui Vasici, pînă la afirmația categorică din 1869 că „fără fosfor, nici o cugetare" sau din 1878 că „sufletul nu-i ceva nevizibil, necorporal, despărțit de organism" [3] — încît nu stăruim.

Ceea ce am vrut să arătăm este numai faptul că Pavel Vasici-Ungureanu este chiar de la început, prin *Antropologia* din 1830, pe cînd nu avea încă o concepție științifică bine conturată, un autor care merită să fie luat în seamă, nu numai pentru începuturile anatomiei și fiziologiei românești — ceea ce i se recunoaște în chip unanim — dar și pentru *începuturile psihologiei științifice românești*, cartea lui nefiind depășită decît tîrziu, după o jumătate de veac de la apariția ei, răstimp în care el însuși a făcut progrese științifice atît de mari, încît a devenit primul naturalist darwinist din cultura românească.

НАЧАЛО РУМЫНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И „АНТРОПОЛОГИЯ" ПАВЛА ВАСИЧА-УНГУРЯНУ

РЕЗЮМЕ

Зарождение медицинской науки в Румынии и связанных с ней естественных наук (биологии, анатомии, физиологии, антропологии и т.п.) относится к началу XIX в. В рамках медицины возникли и первые зачатки физиологической психологии, из которой в дальнейшем, также по линии медицины, развилась большая часть разделов позднейшей научной материалистической психологии (В. Бабеш, Г.Маринеску, К. И. Пархон и др.). Среди первых румынских работ по

[1] Cf. M. Ralea și C. I. Botez, *Istoria psihologiei*, p. 635 și urm.
[2] Vezi și M. Ralea și C. I. Botez, *op. cit.*, p. 640, 651 și 658.
[3] Acad. E. Pop, *Doctorul Pavel Vasici*, p. 344—345.

психологии видное место занимает „Антропология" Павла Васича-Унгуряну (род. в 1806 г., ум. в 1881 г.), изданная в Будапеште в 1830 г.

„Антропология" Васича — первое руководство на румынском языке по анатомии, физиологии и психологии. Она содержит многочисленные элементы научного материализма, содействовавшие тому, что в зрелые годы ее автор стал первым писателем-дарвинистом в Румынии.

В течение долгого времени после выхода в свет „Антропология" Васича оставалась единственным руководством, содержащим широко разработанные и систематически изложенные понятия физиологической психологии; по сравнению с другими аналогичными, позднее опубликованными работами (которые также рассматриваются в настоящем исследовании), „Антропология" Васича несомненно является самой научной. Только после появления работ великого румынского философа-материалиста Василе Конта и медицинских трудов, опубликованных после 1870 г., начинается новый период исследований, которые по своему уровню превосходят этот труд по научной психологии, вышедший в 1830 г.

LES DÉBUTS DE LA PSYCHOLOGIE ROUMAINE ET L'« ANTHROPOLOGIE » DE PAVEL VASICI-UNGUREANU

RÉSUMÉ

La science médicale de langue roumaine, y compris les sciences naturelles qui s'y rattachent (biologie, anatomie, physiologie, anthropologie, etc.), date du début du XIXe siècle. C'est dans son cadre qu'apparurent les premiers rudiments de psychologie physiologique, qui se développèrent, toujours parallèlement à la médicine, pour donner naissance à une bonne partie de la psychologie scientifique matérialiste de plus tard (V. Babeş, Gh. Marinesco, C. I. Parhon, etc.). Parmi les premiers ouvrages roumains de psychologie, une place importante revient à l'« Anthropologie » de Pavel Vasici-Ungureanu (1806—1881), imprimée en 1830 en Hongrie, à Buda.

L'« Anthropologie » de Vasici est *le premier manuel roumain d'anatomie, de physiologie et de psychologie*. Il contient nombre d'éléments scientifiques matérialistes, qui contribuèrent à faire du Dr Pavel Vasici, parvenu à sa pleine maturité, le premier écrivain darwiniste roumain.

L'« Anthropologie » de Vasici est demeurée longtemps l'unique manuel roumain où les notions de psychologie physiologique étaient amplement traitées et présentées avec méthode ; le plus scientifique aussi, sans aucun doute, comparé à d'autres tentatives similaires, parues ultérieurement et que l'auteur de cette étude analyse successivement. Ce n'est qu'avec l'apparition du grand philosophe matérialiste Basile Conta et avec les ouvrages de médecine publiés après 1870, que la science roumaine entre dans une ère nouvelle et atteint un niveau scientifique supérieur à celui de la psychologie scientifique de 1830.

SITUAȚIA ACTUALĂ A PSIHOLOGIEI ÎN ITALIA *

DE

ANGIOLA MASSUCCO COSTA (Italia)

1. *Încadrarea universitară și parauniversitară a psihologiei în Italia*

Psihologia italiană a ajuns astăzi într-o fază de conștiință a forțelor sale, înlăturînd unele infiltrații filozofice idealiste și pozitiviste și constituindu-se ca disciplină științifică dotată cu metode experimentale specifice și cu o tehnică a aplicațiilor ei.

Oficial, ea se încadrează în 11 universități, cu profesori titulari, precum și în numeroase alte universități prevăzute cu conferențiari sau docenți. Trebuie totuși să precizez imediat că aceste catedre de psihologie din Italia au drept unic pivot orientarea și competența științifică a titularilor; aceștia determină orientarea prelegerilor și a cercetărilor care se elaborează în institutele afiliate acestor catedre. În Italia nu este obiceiul de a subdivide o catedră între mai multe cadre didactice și nici nu există în acest moment colective didactice grupate într-un sector autonom al unei facultăți sau într-o facultate autonomă de psihologie. De asemenea, nu există, oficial, nici deosebirea între cadre didactice și cercetători științifici. În concluzie, din punct de vedere organizatoric, psihologia nu și-a găsit încă o sistematizare potrivită, deși s-a împătrit numărul catedrelor înființate pe la începutul veacului (1906) la Roma, Torino și Napoli în urma Congresului internațional de psihologie ținut în capitala Italiei. Sînt astăzi în curs propuneri de reformă privind unele facultăți, în special cea de pedagogie, în care unii ar dori să se introducă un sector de specializare psiho-pedagogică cuprinzînd un oarecare număr de catedre de psihologie. Totuși, aceasta nu înseamnă că o asemenea reformă s-ar putea realiza.

Sînt multiple cauzele pentru care dezvoltarea universitară a psihologiei în Italia este dificilă. Italia a fost multă vreme dominată de filozofia

* Cu prilejul vizitei pe care a făcut-o în țara noastră în anul 1959, autoarea lucrării de față a ținut comunicări despre situația psihologiei din Italia. Pentru informarea cititorilor publicăm acest articol, scris pentru *Revista de psihologie*.

lui Croce şi a lui Gentile, adversari ai cercetărilor cu caracter ştiinţific şi îndeosebi adversari ai ideii că psihologia ar fi o ştiinţă, considerînd că problemele ei sînt false, iar metodele inadecvate. Chiar astăzi mai persistă la filozofii vîrstnici o atitudine negativă, iar la cei tineri o oarecare dezorientare.

Nu lipsesc, desigur, nici cei care acordă cercetărilor ştiinţifice de psihologie reala lor însemnătate, dar în acest caz există tendinţa de a situa psihologia printre ştiinţele biologice, cu scopul de a o izgoni din facultăţile umaniste. Cît priveşte facultăţile de biologie şi de medicină, ele au prea multe catedre de specialitate şi nu mai găsesc loc pentru psihologie.

În ciuda acestei situaţii universitare, creşte mereu numărul de tineri care cer să se specializeze în psihologie : psihologie experimentală, psihologia vîrstelor, psihologia clinică, psihologia socială, psihologia aplicată. Unii obţin libera docenţă sau posturi de asistent, alţii obţin diplome la şcoli de perfecţionare sau de specializare. Există două asemenea şcoli, una la Universitatea catolică din Milano, alta la Universitatea de stat din Torino ; a treia e în pregătire la Universitatea din Genova.

Profesorii titulari sînt actualmente următorii : Cesare Musatti, la Universitatea din Milano ; Fabio Metelli, la Universitatea de stat din Trieste ; Leandro Canestrelli, la Universitatea de stat din Roma ; Angiola Massucco Costa, la Universitatea de stat din Cagliari ; Renzo Canestrari, la Universitatea din Salerno ; Gastone Canziani, la Universitatea din Palermo ; Amedeo Dalla Volta, la Universitatea de stat din Genova ; Leonardo Ancona, la Universitatea catolică din Milano ; Giorgio Zunini, la Bari ; Alberto Marzi, la Florenţa ; L. Meschieri (care a reuşit la concurs, dar încă nu a fost chemat la vreuna dintre universităţi, pentru că în momentul de faţă nu există nici o catedră liberă).

A murit de curînd decanul psihologilor italieni, Agostino Gemelli, fondatorul şi rectorul Universităţii catolice din Milano şi director al respectivei şcoli de perfecţionare. Trebuie să amintim şi pe profesorul Ferruccio Banissoni, decedat şi el acum cîţiva ani ; el a fost titularul catedrei de la Facultatea din Trieste, director al Institutului naţional de psihologie de pe lîngă Consiliul naţional de cercetări, autor al unor studii asupra psihologiei voinţei şi de psihologie aplicată.

Catedrele se află la facultăţile de litere şi filozofie, la cele de pedagogie (*magistero*) şi la cele de medicină. Unele cursuri se ţin, prin însărcinare specială, la facultăţile de drept.

Consiliul naţional de cercetări, organ parastatal, posedă un Institut naţional de psihologie, condus de profesorul Leandro Canestrelli din Roma.

Institutul italian de psihologie socială din Torino este un institut privat, condus de profesoara Angiola Massucco Costa, care mai este şi codirectoarea Şcolii de perfecţionare pedagogică universitară din acelaşi oraş, pentru materiile pur psihologice.

Afară de acestea, mai există — avînd un caracter aplicativ — diverse institute sau centre de psihologie a muncii, centre de selecţionare pe bază de aptitudini, centre de orientare şcolară şi profesională, centre de consultare medico-psiho-pedagogică, cu caracter pur practic, dar cărora li s-au

afectat uneori centre de studii și cercetări. Unele dintre aceste institute au caracter parastatal, altele sînt sub regim de administrație privată.

2. *Orientarea în cercetările științifice*

Psihologia în Italia a avut două izvoare principale : unul german, reprezentat prin opera lui F. Kiesow, elev al lui Wundt și întîiul titular al catedrei de psihologie din Torino, iar al doilea austriac, reprezentat prin opera lui Vittorio Benussi, originar din Trieste și elev al lui Meinong la Universitatea din Graz. Cu toată formația sa filozofică, Meinong înființase în 1889, la Graz, un laborator de psihologie, pe care, după aceea, l-a condus Benussi. La sfîrșitul primului război mondial, Benussi a obținut în Italia catedra de psihologie de la Padova, unde a înființat un laborator de psihologie și a rămas pînă în 1927, data morții sale. A întreprins cercetări experimentale asupra percepției formei, iar multe dintre demonstrațiile sale au fost ulterior folosite de adepții doctrinei gestaltiste, deși el nu a aderat teoretic la aceasta. S-a ocupat, de asemenea, cu probleme de hipnotism și sugestie, orientare de cercetări care l-au dus către psihanaliză.

Lui Benussi i-a urmat la Padova, în 1928, profesorul Cesare Musatti, care a continuat cercetările lui Benussi asupra percepției formei, fiind preocupat în special de percepția volumului și de iluziile de mișcare interpretate în sensul teoriilor gestaltiste. El conduce acum cercetări originale asupra percepției culorilor ; în afară de aceasta, a studiat psihologia mărturiei și a adîncit unele probleme teoretice și tehnice ale psihanalizei. El este azi cel mai cunoscut dintre psihanaliștii italieni ; este președinte al Asociației psihanalitice și director al *Revistei de psihanaliză*. Mai conduce și *Revista de psihologie*, organ oficial al Societății italiene de psihologie.

Metelli și Kanizsa sînt discipolii săi ; ambii își îndreaptă cercetările către problema percepției formei și a raporturilor cauzale. Metelli este și autorul unei lucrări asupra caracterologiei moderne și al unor studii de psihologie a muncii, în care folosește metode psihometrice și statistice foarte minuțioase. Kanizsa a făcut cercetări originale asupra contururilor virtuale și asupra transparenței fenomenale. El se ocupă acum și de analiza motivărilor în cercetările asupra comerțului, după ce a depus o activitate remarcabilă în problemele orientării școlare și profesionale.

Mario Ponzo, provenit din școala de la Torino, a urmat la Roma după profesorul De Sanctis, psiholog și psihiatru, primul titular al catedrei, cercetător al problemelor referitoare la copilul anormal și la experiența onirică. Ponzo, provenit ca și De Sanctis din domeniul psihiatriei, suferise pe de altă parte, la Torino, influența lucrărilor lui Angelo Mosso asupra oboselii musculare și asupra fricii și a continuat experiențele relative la motricitate și la emoții, pe lîngă altele asupra evaluării cantității și a greutății, asupra timpilor de reacție, asupra evaluării de viteză, asupra aplicațiilor psihologiei la problemele muncii și ale orientării profesionale. Orientarea sa este urmată la Roma de prof. Leandro Canestrelli. Acesta a dat merituoase lucrări asupra fenomenelor psihomotorii și se ocupă cu aplicațiile practice ale selecției militare, în cadrul Institutului de psihologie al Consiliului național de cercetări.

Gastone Canziani se ocupă cu psihologia clinică; el a studiat în special procesele proiective în percepție, precum și unele aspecte ale procesului învățării la persoane normale și patologice. El e directorul *Revistei de psihologie clinică.*

Amedeo Dalla Volta, provenit din domeniul medicinei legale, a publicat numeroase lucrări în care aplică metoda observațiilor longitudinale asupra psihologiei evolutive, asupra psihologiei artei și asupra psihologiei alcoolizaților. A făcut frumoase anchete asupra reprezentării grafice a conceptului de infinit la copil și a elaborat studii asupra psihologiei indienilor Hopi din America. El se ocupă și de problemele selecției și orientării profesionale.

Angiola Massucco Costa a efectuat numeroase cercetări experimentale asupra legilor sensibilității și asupra percepției tactile, acustice și vizuale, mai ales în legătură cu problemele epistemologice. În orientarea sa este preocupată de sistemul operațiilor și de unele principii privitoare la structură. A organizat în Italia cercetările de psihologie socială, conduce *Revista de psihologie socială*, precum și institutul cu același nume, care dispune de mai multe unități unde se studiază probleme ale muncii, ale școlii și referitoare la copiii anormali; tot acolo organizează investigații sociologice. A condus primele cercetări de psihologie socială pe baze regionale și naționale, conlucrînd și cu organisme internaționale, ca UNESCO. A publicat lucrări de caracterologie, de critică a comportamentismului, de istorie a psihologiei, de critică a prejudecăților rasiale și un scurt studiu privitor la psihologia sovietică.

Marzi are o hotărîtă orientare către psihologia muncii, precum și către aplicațiile sociologice și pedagogice. S-a ocupat multă vreme de orientarea profesională și de selecție, precum și de relațiile umane în industrie. A condus și cercetări experimentale asupra inteligenței surdo-muților și asupra percepțiilor vizuale. A condus ani de-a rîndul *Revista de psihologie*, apoi a înființat și *Buletinul de psihologie și sociologie aplicată*, pe care îl conduce și azi. De asemenea, a organizat și conduce secția de psihologie de la Editura universitară din Florența. În anii cînd a predat la Bari, el a înființat acolo un institut activ, în care unii dintre elevi au efectuat lucrări de sociologie.

Ancona e elevul lui Gemelli și succesorul său la catedra de la Universitatea catolică din Milano. El urmează orientarea maestrului său, care e autorul a numeroase articole și volume asupra problemelor experimentale, teoretice și aplicate ale psihologiei. Gemelli poate fi socotit un eclectic; el nu a acceptat decît în parte principiile școlii gestaltiste și chiar a elaborat o teorie proprie asupra imaginii perceptive, care, după dînsul, se formează prin faze integrative, pînă capătă o semnificație completă și obiectivă. El s-a ocupat și de criminologie, de psihologia evolutivă, de psihologia limbajului, de psihologia muncii. A fondat și a condus *Arhiva de psihologie, neurologie și psihiatrie.*

Ancona a combătut teoria gestaltistă a saturației, a studiat psihologia socială americană și se ocupă de problema aprecierii și de aceea a personalității.

Zunini a fost elevul lui Gemelli şi s-a specializat în psihologie animală, dar a mai scris, împreună cu maestrul său, un tratat de psihologie, precum şi un studiu asupra diverselor şcoli psihologice.

Meschieri e un bun specialist în psihometrie şi în problemele de psihologie aplicată.

Toate orientările semnalate mai sus nu epuizează tabloul tendinţelor şi problematicii psihologiei italiene. Sînt mulţi cercetători care, chiar în afara cercurilor oficiale universitare ale psihologiei, întreprind cercetări de specialitate. Astfel, vom cita numele lui Arian, pentru studiile sale asupra reflexelor condiţionate pavloviste, efectuate în clinica de neurologie. Numeroşi alţii, de profesiune medici, cercetează semnificaţia proceselor mentale cu aplicaţii în scop diagnostic. Favorabil orientării către psihologie este, de exemplu, şi Gozzano, directorul clinicii de neurologie din Roma. Bollea se ocupă cu psihologia anormalilor psihici.

Un remarcabil interes se conturează astăzi în Italia pentru progresele realizate în psihologia sovietică. Influenţa dominantă rămîne însă cea americană şi, în parte, cea franco-elveţiană, care substituie pe cea germană şi austriacă de dinaintea celui de-al doilea război mondial. Această situaţie se datoreşte şi dificultăţilor puse de limba în care sînt scrise lucrările sovietice, ca de altfel şi cele din alte ţări de democraţie populară, lipsite adesea şi de indexuri, şi de rezumate în limbi mai cunoscute. Sperăm că se va realiza un mai bun schimb internaţional de informaţie ştiinţifică, precum şi o dezvoltare mai viguroasă a psihologiei în universităţile italiene.

DESPRE ACTIVITATEA PSIHOLOGILOR CEHOSLOVACI

DE

TATIANA SLAMA-CAZACU

La sfîrșitul anului 1959 am vizitat, timp de o lună, Republica Cehoslovacă, în cadrul acordului cultural pentru colaborarea tehnico-științifică dintre R.P.R. și Republica Cehoslovacă, cu scopul informării asupra activității psihologilor cehoslovaci și al stabilirii de relații științifice.

Am vizitat cu acest prilej peste 30 de institute de specialitate (cu profil direct psihologic sau ducînd o parte a activității pe tărîm psihologic) din orașele Praga, Brno, Bratislava, Olomouc și Ústí. Dintre aceste centre, menționez : catedrele și laboratoarele de psihologie de pe lîngă universitățile din Praga, Bratislava, Brno, Olomouc ; Laboratorul de psihologie și Clinica de psihologie educativă din Bratislava ; institutele de protecția muncii din Praga și Bratislava ; centrul de psihologie de la căile ferate, Praga ; laboratorul de psihologie al uzinelor din Ústí ; Institutul de logopedie din Praga și centrele speciale de logopedie din Bratislava și Brno ; Institutul de foniatrie din Praga ; laboratoarele de fonetică ale Universității și Academiei, din Praga și Brno ; clinici de psihiatrie din Praga, cu laboratoare de psihologie ; laboratoarele de psihologie din Krč-Praga ; Institutul de activitate nervoasă superioară al prof. Hrbek (Olomouc) ; cabinete de consultație, laboratoare de psihologie de la spitale și case de copii din Praga, Bratislava, Brno etc.

Activitatea psihologilor din Cehoslovacia [1] se desfășoară fie pe tărîm didactic, în universități, pentru pregătirea specialiștilor, fie pe tărîmul cercetărilor, în institute sau laboratoare de pe lîngă catedrele de psihologie ale universităților (Praga, Brno, Bratislava, Olomouc) sau în cadrul Academiei (Laboratorul de psihologie din Bratislava, Institutul pedagogic din Praga etc.), ori, mai rar, al altor instituții sau al unor ministere, organizații etc. (de exemplu, centrul Krč, Institutul pentru protecția muncii), fie pe tărîm practic, în întreprinderi, spitale, școli etc., unde munca psihologilor are în

[1] Vezi și articolul : J. Daniel, *Cu privire la organizarea și problemele muncii în domeniul psihologiei în R. Cehoslovacă*, în *Revista de psihologie*, 1959, nr. 4.

primul rînd un scop practic, activitatea de cercetare fiind auxiliară. Deocamdată nu există în Cehoslovacia un institut de psihologie în cadrul Academiei, însă pînă la înființarea unui asemenea institut, considerat necesar, s-a creat în centrala Academiei cehoslovace o Comisie de psihologie, condusă de prof. Jan Doležal, șeful Catedrei și al Laboratorului de psihologie al Universității din Praga.

Activitatea psihologilor cehoslovaci este coordonată de o comisie a Academiei, precum și de Societatea de psihologie cehoslovacă, dependentă de Academie și avînd ca președinte pe prof. Jan Doležal. Ea este împărțită în patru secții : teorie și metodologie generală ; psihologie pedagogică ; psihologie clinică ; psihologia muncii („economică"). Societatea, din care fac parte peste 200 de psihologi, a fost înființată în 1958 și în afara ședințelor de lucru obișnuite se întrunește anual în cadrul unei conferințe pe țară. Lucrările primei conferințe a psihologilor cehoslovaci, la care s-au dezbătut problemele practice ale psihologiei, au apărut recent la Bratislava într-un volum de 400 de pagini. Pentru luna septembrie 1960 se pregătește de asemenea o mare conferință, cu participare internațională, la care vor fi invitați și tehnicieni (ingineri, maiștri, medici etc.) din diverse ramuri în care se poate aplica psihologia.

O trăsătură specifică a activității psihologice din Cehoslovacia este preocuparea pentru aplicarea practică a psihologiei, preocupare care este nu numai subliniată oficial, prin existența a nenumărate locuri de muncă pentru psihologi (în spitale, clinici de psihiatrie, cabinete de consultație logopedică, școli — unde lucrează psihologi școlari —, fabrici) și care apare nu numai în programul de învățămînt universitar (între altele, studenții fac practică în diverse centre de aplicare practică a psihologiei), dar care străbate și în toate cercetările de laborator. În marea majoritate a cazurilor, orice cercetare pornește de la o necesitate practică și are un scop practic. Totodată însă, oricît ar fi de angrenați în munca practică, psihologii „practicieni" nu au numai o activitate empirică, rutinară, ci fac și cercetări. În felul acesta, activitatea practică se îmbină cu cercetarea științifică.

Specialiștii cehoslovaci din domeniul *psihologiei muncii* sînt actualmente mai puțini decît psihologii clinici. Ei lucrează îndeosebi în institutele de protecția muncii, în Institutul de transporturi, în două-trei fabrici. Dar pe lîngă aceste institute, există și în alte centre preocupări intense pentru problemele psihologiei muncii.

În *Institutul de cercetări pentru securitatea muncii*, din Praga, al cărui director-adjunct este un psiholog (dr. O. Matoušek), lucrează 7 psihologi (în secția de psihologie și în secția de propagandă și educație).

Psihologii din acest institut au elaborat pînă acum, începînd din 1955—1956, un număr destul de mare de lucrări (deocamdată litografiate) despre : *Securitatea în munca cu tractorul*, *Condițiile care influențează securitatea transportului cu autocamioanele*, *Parametrii securității și igienei muncii pentru construirea mașinilor și a utilajelor*, *Vizibilitatea scalelor* etc., precum și diverse studii în legătură cu problema *culorilor* mașinilor și mediului de muncă, problema *semnelor și semnalelor de circulație*. Unele dintre aceste lucrări au avut un larg ecou prin aplicarea în practică a

concluziilor, după ce două-trei fabrici sau diferite instituții au verificat direct rezultatele obținute (de pildă, cercetările despre culori și diverse semnale, ale lui J. Křivohlavý, au dus la standardizarea culorilor unor mașini, la adoptarea unor culori variate ca semnale condiționale pentru protecția muncii, la confecționarea unor noi placarde pentru semnele de circulație etc.). La uzinele de produse chimice și metalurgice din Ústí (unde lucrează un fiziolog-biolog și o specialistă în psihologie) am putut vedea unele aplicări ale acestor cercetări, îndeosebi în ceea ce privește culorile mediului de muncă : vopsirea în culori diferite — avînd rolul de a semnaliza pericolul — a conductelor prin care trec acizi, apă etc. sau adoptarea unor culori optime pentru pereții interiori sau exteriori ai fabricii etc. În cadrul secției de propagandă și educație — condusă de psihologul J. Stejskal — se duce o intensă activitate legată de psihologie și de pedagogie, între altele în legătură cu difuzarea cunoștințelor referitoare la protecția muncii în învățămîntul politehnic, cu alcătuirea instrucțiunilor și a afișelor pentru protecția muncii etc.

Institutul similar din Bratislava a fost creat mai recent, iar secția de psihologie s-a ocupat în special de problemele *educației securității muncii* (la muncitorii forestieri și la cei de la căile ferate). I. Pikala a publicat în 1959 o carte despre *Cabinetele și „colțurile" de protecția muncii.*

Psihologii de la *Cabinetul de psihologie* al *Institutului de transporturi din Praga* nu au deocamdată un laborator pentru cercetări ; ei au lucrat mai ales la elaborarea metodelor pentru selecția tinerilor din școlile profesionale pentru transporturi, selecție pe care o fac psihologii din direcțiile regionale ale căilor ferate.

Cercetări în legătură cu psihologia muncii se fac, după cum am menționat, și în alte institute de cercetări. *Catedra de psihologie* și *Institutul de psihologie* al Universității din Praga (prof. J. Doležal) au ca temă principală *cercetarea activității de muncă și metodele de studiere a ei.* Lucrările sînt conduse de principiul că—existînd secția de psihologia muncii la institutele de protecția muncii, pentru rezolvarea problemelor practice speciale și care cer o soluționare urgentă—acest centru trebuie să se preocupe de problemele generale, esențiale, care să ducă la fundamentarea unei concepții psihologice de ansamblu asupra muncii. De aceea, cercetările urmăresc de fapt studiul motricității, prin analiza parametrilor unei mișcări simple. Asupra reacției simple pe care o execută persoana de experimentare se obține însă o imagine foarte complexă, datorită înregistrării ei sub diverse aspecte (durată, intensitate, intervale etc.), prin intermediul unei aparaturi — în genere electronice — ingenioase și complicate, care are adesea — și tinde din ce în ce mai mult să aibă — aspectul unei uzine automatizate (în mare parte construită în laborator, de un inginer, după indicațiile prof. Doležal). Rezultatele sînt prelucrate statistic, de către o matematiciană care face parte din personalul laboratorului. Printre cercetările efectuate (sau care sînt în curs) în problema motricității, menționez : *analiza activității prelungite, dezvoltarea stereotipelor motorii la copii, dependența vitezei mișcării de direcția mișcării* (V. Břicháček), *metoda de lucru optimă* (J. Růžička), *influența intensității, calității și duratei stimulului asupra reacției* (Brichcin), *contribuții la cercetarea în laborator a*

deprinderilor (J. Čap). Viitoarele cercetări ale acestui centru vor fi orientate încă mai mult către problemele de psihologia muncii (îndeosebi în condițiile automatizării producției și ale reducerii timpului de muncă).

La *Laboratorul de psihologie* al Academiei slovace, din Bratislava (condus de M. Bažány), problema centrală este aceea a *percepției*, studiată în dinamica ei și totodată ca parte a procesului total de activitate. Laboratorul alege problemele de cercetare dintre cele indicate de diverse ministere, întreprinderi etc., iar lucrarea se încheie numai după aplicarea rezultatelor în practică. Printre cercetările de psihologie aplicată sînt și cele ale lui J. Daniel, referitoare la *analiza mișcărilor de muncă celor mai obișnuite, și cerințele percepției vizuale*, ale lui M. Striženec privitoare la *aplicarea teoriei informației în psihologia muncii* (cu specială aplicație la psihologia inginerească), ale lui D. Kovač despre *coordonarea reacției degetelor la stimulii verbali*, ale lui S. Dornič despre *figurile reversibile în cercetarea oboselii și în cazuri de intoxicare a sistemului nervos central*; de asemenea, M. Bažány s-a ocupat de *probleme metodologice ale psihologiei*.

Menționăm, în sfîrșit, lucrările de psihologia muncii de la *Universitatea din Brno*, unde acad. V. Chmelař conduce o cercetare referitoare la munca aviatorilor, iar J. Sedlák s-a ocupat de *capacitatea muncii la telefoniste*. Subliniez faptul că acest laborator, modern amenajat, este înzestrat cu un număr impresionant de aparate, în marea majoritate noi și construite în laborator.

În ceea ce privește *psihologia copilului* și *psihologia pedagogică*, trebuie menționate atît lucrările efectuate în diverse centre de cercetare, cît și activitatea practică dusă de logopezi, foniatri și psihologii din clinici, despre care vom discuta mai tîrziu.

Secția de psihologie pedagogică și psihologia copilului (prof. J. Linhart) de la *Institutul pedagogic* al Academiei se ocupă îndeosebi de *procesele de cunoaștere* la copil (mai ales generalizarea și sezisarea relațiilor) și de *importanța operațiilor motorii și a lucrului manual în învățămîntul politehnic, asupra generalizării cunoștințelor*. În legătură cu aceasta, prof. J. Linhart a publicat în 1959 o lucrare mai amplă (litografiată) despre *Problema dezvoltării gîndirii școlarului în învățămîntul politehnic*. De asemenea, cercetări interesante sînt acelea ale lui F. Jiránek (referitoare la *trecerea de la procesele motorii la operațiile logice*, studiindu-se mai ales evoluția sezisării relațiilor matematice la copilul de 5—7 ani) și ale lui M. Michali'ka, despre *reacțiile motorii la copil* (studiate prin înregistrarea reflexului pupilar și a celui salivar).

La *Institutul pentru mamă și copil* din Praga sînt două *laboratoare de activitate nervoasă superioară*: O. Janoš face (în condiții tehnice foarte bune) studii asupra reflexelor condiționate (în special prin metoda Kasatkin, a înregistrării reflexului oculo-palpebral), la copilul pînă la 6 luni, iar J. Koch utilizează metode foarte ingenioase pentru studiul activității nervoase superioare la copiii de la 6 la 15 luni și pentru elucidarea cauzelor care provoacă întîrzierea în dezvoltare la copiii mici. J. Koch este totodată psihologul consultant al unei creșe, pe care am vizitat-o, unde se ocupă îndeaproape — cu foarte bune rezultate — de dezvoltarea psihică a copiilor și unde controlează programul întocmit de educatoare.

La *Universitatea din Brno* s-au făcut numeroase cercetări asupra psihologiei copilului în trecut, ele fiind continuate şi acum. Acad. V. Chmelař şi L. Kolářiková îndeosebi (care au publicat în trecut studii despre *atenţia la copii*, *desenele copiilor preşcolari*, *formarea noţiunilor*, *reprezentările vizuale la copii* etc.) conduc colective pentru elaborarea unui *manual de psihologie pedagogică*, a unei cărţi despre *jocuri şi jucării pentru preşcolari*, a unei lucrări ample despre *influenţa muncii fizice asupra celei psihice* etc.

De asemenea, la *catedra de psihologie a Universităţii din Bratislava*, prof. T. Pardel — care s-a ocupat mult şi de problema delincvenţilor minori —, precum şi E. Rybarova, M. Bandžejova, L. Požar, L. Duric, L. Maršalova, fac cercetări îndeosebi de psihologie pedagogică (psihologia învăţării, a oboselii etc.), iar la *catedra de psihologie a Universităţii din Olomouc*, doc. E. Holas şi colaboratoarele sale A. Jochmanová şi D. Osladilová se ocupă de problema *generalizării în gîndirea abstractă*, pe care o urmăresc şi la adulţi, dar şi în ontogeneză, de la 5 ani (s-au publicat pînă acum cîteva articole referitoare la această problemă).

În Cehoslovacia, problemele referitoare la *limbajul copilului* sînt mai puţin studiate de psihologi, cu excepţia aspectelor anormale, ţinînd de logopedie. Există studii foarte interesante şi lucrate cu ajutorul unor metode ştiinţifice riguroase, făcute însă de lingvişti, şi anume la *Laboratorul de fonetică al Universităţii din Brno*. Prof. K. Ohnesorg a publicat trei cărţi referitoare la *Studiul fonetic al limbajului copilului* (ultima, apărută în 1959), iar colaboratorii săi, L. Bartoš şi J. Pačesová, au publicat de asemenea, recent, studii referitoare la particularităţile fonetice ale vorbirii copilului. Menţionez însă, şi din partea psihologilor, o lucrare amplă, încă nepublicată, *Dicţionarul lexicului copilului*, a pedagogului St. Ryšánek de la *catedra de psihologie din Brno* (care a lucrat după metoda prof. Ohnesorg), precum şi lucrările mai vechi ale psihologului D. Kovač (*Laboratorul de psihologie Bratislava*), în special despre copiii bilingvi.

În sfîrşit, dintre cărţile de mai mari proporţii, apărute recent, cu privire la psihologia copilului, menţionăm: *Introducere în psihologia pedagogică* şi *Ontogeneza psihicului uman* de prof. V. Příhoda, *Copilul şi disciplina*, de A. Jurovsky, *Omul cunoscut necunoscut*, de Matějček-Langmaier.

În ceea ce priveşte activitatea practică în domeniul psihologiei copilului vom aminti în primul rînd *Clinica de psihologie educativă* din Bratislava, unde se fac şi cercetări (studii referitoare la *psihomotricitatea copiilor în situaţii dificile, ca indicator al tulburărilor de adaptare* — J. Čulen, la *reacţiile vasomotorii la copiii cu nevroze* — S. Cinkovska etc.), dar unde aspectul cel mai interesant este acela practic, de consultare şi de terapie. Această „clinică" (de fapt, deocamdată nu are şi un staţionar) este o instituţie *sui generis* şi deosebit de interesantă, deoarece este o clinică *psihologică*. Spre deosebire de celelalte centre unde lucrează psihologii clinici (despre care voi aminti mai departe), aici lucrează în majoritate psihologi, iar directorul este de asemenea un psiholog (M. Bažány). De aci specificul acestei clinici, unde accentul nu e pus pe diagnoză, ci pe terapie (pe care o fac psihologii), iar diagnoza, pe de altă parte,

nu se face pe baza testelor etalonate, ci pe baza unor probe și în special pe baza anamnezei și a discuției.

Menționăm tot aici o realizare practică importantă în domeniul psihologiei pedagogice, și anume înființarea *orientării profesionale* în școli, într-un spirit nou (vezi și *Voprosî psihologhii*, 1959, nr. 5, p. 29—40). De la 1 ianuarie 1960 își vor începe activitatea *psihologii școlari* — deocamdată aleși dintre profesorii cei mai buni, care își vor consacra o jumătate din normă acestei activități, și care au făcut un curs special în toamna anului 1959.

În cadrul psihologiei copilului și al psihologiei pedagogice trebuie subliniată activitatea *Institutului de defectologie* (institut de învățămînt condus de prof. M. Sovák, și care pregătește specialiști în defectologie) și mai ales aceea în domeniul *logopediei*, specialitate foarte dezvoltată și bine organizată în Cehoslovacia (menționez faptul că în pregătirea și în organizarea logopezilor, Ministerul Învățămîntului are un rol important). La *Institutul de logopedie* din Praga (condus tot de prof. M. Sovák) se dau consultații și se face terapeutica tulburărilor de vorbire și de auz pentru copiii pînă la 18 ani. Concepția generală care conduce activitatea în acest institut subliniază importanța determinării sociale a limbajului : terapia nu țintește o simplă ameliorare a organului, ci are în vedere eliminarea factorilor nocivi din mediul ambiant. Pe lîngă acest institut central, funcționează foarte multe cabinete de consultație pentru copiii cu tulburări de vorbire, precum și clinici sau case speciale pentru aceiași copii. Am vizitat la Brno o astfel de *casă de logopedie pentru copii*, unde se obțin rezultate excelente în tratamentul balbismului, dislaliei, palatolaliei, educarea vorbirii la copiii operați de „buză de iepure". Directorul acestei case este un pedagog, A. Rádek, iar medic consultant este un cunoscut foniatru, docentul F. Brohm. Cei 35 de copii între 5 și 10 ani sînt interni, urmează cursuri școlare normale în cadrul școlii, iar tratamentul se face colectiv, cu educatoare logopede, în timpul orelor de clasă, dar și individual, după amiaza. De tulburări ale auzului și ale vorbirii la copii, dar și la adulți, se ocupă (însă mai degrabă dintr-o perspectivă exterioară, periferică) și medicii *foniatri* din clinicile O.R.L. sau din *Institutul de foniatrie* din Praga (condus de cunoscutul profesor M. Seeman). În domeniul logopediei s-au publicat pînă acum lucrări interesante (de exemplu, cărțile *Československá logopedie*, *Balbutia*), care sînt de obicei culegeri de referate ținute la conferința anuală a logopezilor.

În domeniul *psihologiei clinice* lucrează în Cehoslovacia peste 150 de psihologi, în clinici, spitale sau sanatorii, în cabinete sau ambulatorii, în case speciale de copii etc. (în medie, cam un psiholog la 50 de pacienți în clinici și la 500 de pacienți în spitale). Majoritatea sînt încadrați în clinicile și cabinetele de *psihiatrie* pentru adulți și copii (la unele dintre aceste centre nu vin însă numai cazuri care țin propriu-zis de psihiatrie, ci și oligofreni, copii cu tulburări de comportament, copiii delincvenți din colonii ; ceilalți psihologi lucrează în clinici de pediatrie, de medicină internă, chirurgie, ortopedie etc.

Sarcina principală a acestor psihologi este diagnoza, iar pentru aceasta sînt folosite încă, la solicitarea medicilor, testele. În unele centre,

psihologul pune numai diagnosticul (*Centrul psihiatric de consultații pentru copii* — Praga, unde lucrează Z. Matějček); în altele, psihologul pune diagnosticul, dar face și tratamentul, îndeosebi psihoterapic (R. Konečný, cu interesante metode, la *Cabinetul psihiatric pentru copii* — Brno). În sfîrșit, în alte centre (de fapt, în majoritatea lor), psihologul este numai un auxiliar al medicului, care nu numai că indică și face tratamentul, dar pune și diagnosticul final.

În unele clinici de psihiatrie, psihologii au contribuții interesante în realizarea terapiei. De pildă, psihologii de la *Spitalul de psihiatrie* din Praga (Bohnice) colaborează la aplicarea terapiei prin muncă și totodată au sarcina de a organiza *programe culturale zilnice* pentru bolnavi; de asemenea, tot acolo, psihologii se ocupă de muzicoterapie și de lectura bolnavilor (Fr. Engelsmann a scris o carte despre lecturile recomandabile pentru schizofreni, maniaci etc.). Psihologii joacă un rol important și în terapia din clinicile pentru *alcoolici* (de pildă, la *Clinica psihiatrică* a Universității din Praga).

După cum menționam, în afară de activitatea în domeniul psihiatriei, în Cehoslovacia psihologii sînt utilizați și în clinici de ortopedie, de chirurgie, de boli ale aparatului digestiv, în cardiologie, reumatologie etc. (de pildă, în *Spitalul de copii* al Universității din Praga sau în *Clinica infantilă* din Bratislava, unde L. Ličko urmărește, pentru diagnoză, tulburările psihice care apar paralel cu cele somatice, la copiii bolnavi de ulcer, de reumatism etc.). Menționăm și *Institutul de oftalmologie* din Praga, unde copiii sînt examinați și din punct de vedere psihologic, pentru a fi îndrumați la școlile speciale de pe lîngă acest institut.

Cîțiva psihologi se ocupă de problemele psihologiei clinice numai sub aspectul cercetării de laborator, însă tot cu scop practic (de exemplu, la centrul din Krč — Praga, în *Institutul de cercetări pentru alimentație*, se studiază modificările personalității la bolnavii de ulcer, de hepatită, diabet, colită, la obezi etc.).

O ramură în care fac de asemenea cercetări psihologii din Cehoslovacia, deși în mai mică măsură, este *psihofiziologia* și chiar *fiziologia* și *fiziopatologia*: cercetări în legătură cu problemele metodologice ale studierii reacțiilor vegetative în psihologie (îndeosebi utilizînd psihogalvanometrul: M. Severovà), cercetări (pe șoareci) referitoare la *activitatea nervoasă superioară și nutriția*, la *problema tipurilor în legătură cu reglarea alimentației, cu creșterea și cu excitabilitatea sistemului nervos central* (J. Lát). De asemenea, la *Laboratorul de activitate nervoasă superioară* al prof. Jaromir Hrbek, din Olomouc, lucrează cîțiva psihologi cu metoda *„limbajului artificial"* sau *„de laborator"*.

În domeniul *istoriei psihologiei* există două lucrări de mai mare amploare (prof. Vl. Tardý, *Istoria psihologiei empirice*, și prof. J. Stavěl, *Istoria psihologiei antice*); la Bratislava, J. Koščo lucrează la o vastă istorie a psihologiei în 3 volume, din care este pregătit pentru tipar volumul I.

În sfîrșit, o ramură față de care apar unele preocupări este *psihologia socială*, cu încercarea de a o concepe într-un spirit nou, pe baza princi-

piilor marxiste (A. Jurovsky — care a scris recent o carte despre *Psihologia socială* —, S. Hermachova, J. Odehnal).

Activitatea psihologilor din Cehoslovacia s-a concretizat pînă acum fie în articole, broşuri şi cîteva cărţi tipărite, fie în lucrări litografiate (destinate învăţămîntului universitar sau avînd rolul — în special în institutele de protecţia muncii — de a face cunoscute mai rapid rezultatele cercetărilor, cu scopul aplicării lor practice). Periodicul principal, *Československá psychologie*, apare din 1957, trimestrial; la Bratislava apare *Psychologické studie*, iar la Brno şi Olomouc, psihologii publică în culegerile periodice (*Sbornik*) ale Facultăţii de filozofie. Pe lîngă acestea, se publică articole de psihologie sau care interesează psihologia, în *Pedagogika*, *Bezpečnosti a hygiena prace*, *Československá psychiatrie*, *Československa pediatrie*, *Activitas nervosa superior*, *Jednotna skola* etc. Literatura străină, în special cea sovietică, este în genere bine cunoscută, iar în paginile revistei *Československá psychologie* şi ale celorlalte publicaţii apar adesea recenzii ale lucrărilor străine (între altele, în ultimul număr, 4 din 1959, a fost recenzat un articol al prof. G. Zapan din *Analele romîno-sovietice*, precum şi nr. 3 din 1957 al *Revistei de psihologie*).

*

Din cele de mai sus se poate observa că munca în domeniul psihologiei, în Cehoslovacia, este intensă şi rodnică.

Prin existenţa numeroaselor centre (clinici, fabrici, şcoli etc.) unde psihologul joacă un rol activ şi însemnat, prin problematica şi prin rezultatele obţinute îndeosebi pe tărîmul psihologiei muncii, al psihologiei pedagogice şi patologice — mai ales în logopedie —, psihologia din Cehoslovacia dovedeşte în mod concret aportul pe care îl poate avea această ştiinţă în viaţa practică. De asemenea, un fapt pozitiv în organizarea psihologiei în Cehoslovacia îl constituie înzestrarea cu aparatură modernă: toate laboratoarele (chiar un laborator foarte mic şi nou, ca acela din Olomouc) au cel puţin cîteva aparate foarte noi şi cabine perfect amenajate (aproape toate laboratoarele au un tehnician — iar multe au ingineri — care execută aparate în cadrul laboratorului, care sînt angrenaţi în planul tematic de muncă al laboratorului şi care participă activ la experimente). Subliniez totodată, pe lîngă acurateţea metodologică, precizia în prelucrarea rezultatelor, fineţea tehnicii experimentale, încă o trăsătură pozitivă, şi anume organizarea generală a activităţii unor laboratoare. Pentru a fi într-adevăr o ştiinţă utilă, cu evidente şi folositoare aplicaţii practice, planul tematic de cercetări nu este alcătuit decît pornindu-se de la propunerile primite de la ministere, fabrici etc. (sau pe baza unor sondaje în viaţa concretă, ca de pildă examinarea statisticii diverselor accidente de muncă, pentru a se alege o anumită temă de psihologie a muncii). Cercetarea este apoi orientată (chiar în detaliile elaborării metodelor) pe baza cunoaşterii condiţiilor practice din care a izvorît problema, pentru ca apoi să se revină la practică, spre a se verifica şi aplica rezultatele obţinute de psiholog.

În sfîrşit, pentru coordonarea muncii şi pentru unificarea concepţiei psihologilor din întreaga ţară, pentru realizarea şi distribuirea sarcinilor în legătură cu aplicarea în practică a psihologiei, pentru a putea avea o

evidență a specialiștilor psihologi, precum și pentru a se asigura un număr constant de cititori ai lucrărilor de psihologie, joacă un rol foarte important *Societatea de psihologie*, dependentă de Academie.

Poate că în unele domenii — sau considerată sub anumite aspecte — activitatea psihologilor cehoslovaci se află într-o fază de organizare și de găsire a metodelor, a problemelor de cercetare și a metodologiei prelucrării rezultatelor. Există în unele centre o tendință de supraapreciere a metodei statistice, în dauna analizei calitative a rezultatelor și a unei interpretări mai ample. De asemenea, se face simțită uneori o oarecare exagerare în utilizarea aparaturii tehnice, psihologul tinzînd să renunțe la contactul direct cu persoana de experimentare. În sfîrșit, poate că nu se manifestă suficient spirit critic în ceea ce privește metodele, la psihologii care lucrează în domeniul psihologiei clinice : este vorba de aplicarea largă a testelor. În ceea ce privește cercetările, desigur că o lărgire a problematicii (deoarece în momentul de față sînt mai rar și sporadic abordate unele probleme centrale ale psihologiei generale, ca acelea ale personalității, conștiinței, gîndirii și mai ales ale limbajului), precum și o amplificare a cadrului general al problemelor și a interpretării rezultatelor ar adăuga mult la valoarea incontestabilă a lucrărilor de psihologie din Cehoslovacia. Aceste cîteva constatări nu au însă o valoare absolută, deoarece progresul rapid din ultimii trei-patru ani al psihologiei în Cehoslovacia este evident și constituie o garanție că unele deficiențe vor fi în curînd înlăturate. La aceasta vor contribui desigur, în largă măsură, conferințele anuale ale psihologilor din întreaga țară, unde se dezbat probleme de interes general și se clarifică principiile teoretice esențiale și directoare.

Trebuie să adaug că am întîlnit pretutindeni un interes deosebit pentru psihologia românească actuală, o dorință sinceră de cunoaștere a lucrărilor efectuate, o apreciere pozitivă în genere, din partea acelora care au avut ocazia să aibă contact cu psihologia din R.P.R. Toate acestea sînt indicii în plus că între psihologii din R. Cehoslovacă și aceia din Republica Populară Română se vor stabili relații strînse de colaborare științifică.

PREOCUPĂRI PSIHOLOGICE ÎN REVISTA ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ (nr. 1—6/1959)

Revista *Вопросы философии* (tradusă în limba romînă sub titlul *Probleme de filozofie*) abordează în paginile sale idei general teoretice de mare însemnătate pentru cercetătorii din domeniul psihologiei.

Vom releva pe scurt cîteva probleme care interesează pe psihologi.

În articolul *Teoria leninistă a reflectării şi fiziologia organelor de simţ*, apărut în nr. 6/1959, N. I. Grascenkov, combătînd teoria antievoluţionistă a lui J. Müller despre energia specifică a organelor de simţ, precum şi variantele ei contemporane, pleacă de la teoria leninistă a reflectării şi consideră că noile date experimentale obţinute necontenit în fiziologia organelor de simţ — dacă sînt just interpretate, de pe o poziţie consecvent materialistă — lărgesc baza ştiinţifico-experimentală a teoriei leniniste a reflectării.

În problema însuşirilor specifice ale funcţionării organelor de simţ, spre deosebire de J. Müller, care consideră că aceste însuşiri sînt invariabile, cercetătorii materialişti socotesc specificitatea funcţiilor organelor de simţ ca un produs al dezvoltării evolutive a raporturilor reciproce dintre lumea exterioară şi organism. De altfel, legea specificităţii este proprie, nu numai organelor de simţ, ci tuturor ţesuturilor şi organelor specifice ale mamiferelor şi omului, ea fiind rezultatul rolului conducător al sistemului nervos în interacţiunea organismului cu mediul, în adaptarea activă a organismului la condiţiile variabile ale mediului înconjurător.

Aplicarea creatoare a teoriei pavloviste despre activitatea nervoasă superioară este singura cale justă în cercetările fiziologice. Legea interacţiunii organelor de simţ a făcut posibilă trecerea de la tratarea pur subiectivă a senzaţiilor şi percepţiilor la studiul lor obiectiv şi riguros ştiinţific, la înţelegerea mecanismului lor fiziologic.

În fiziologia contemporană a organelor de simţ scade necontenit numărul partizanilor teoriei energiei specifice a organelor de simţ sau ai paralelismului psiho-fiziologic, cei mai mulţi dintre ei înclinînd spre înţelegerea materialistă a senzaţiei. Fiziologia materialistă contemporană a organelor de simţ arată că în trecerea de la fenomenele lumii exterioare, care există obiectiv, în afara conştiinţei, la senzaţia ca reflectare subiectivă a materiei se produce un salt calitativ.

Acest fapt demonstrează justeţea şi vitalitatea teoriei pavloviste despre analizatori ca bază naturalist-ştiinţifică a teoriei leniniste a reflectării.

V. S. Tiuhtin, în articolul *Cu privire la problema imaginii*, publicat în nr. 6/1959, încearcă să lămurească natura specifică a imaginii ca formă subiectivă de reflectare.

Însuşirile specifice ale imaginii trebuie să-şi găsească explicaţia — arată autorul — în dezvăluirea esenţei formei ideale a reflectării. El arată că, atît din punctul de vedere gnoseologic, cît şi din cel experimental asupra imaginii, trebuie să se ţină seama de categoria leninistă fundamentală potrivit căreia la însăşi temelia structurii materiei se poate

presupune existența unei proprietăți asemănătoare senzației, proprietatea reflectării. Reflectarea, în geneza ei, se află în raport cu cele reflectate, ca efectul față de cauza sau izvorul său și capătă o independență relativă din ce în ce mai mare pe scară filogenetică, devenind un proces propriu-zis de reflectare psihică la om.

Pornind de la această teză marxist-leninistă, autorul supune unei critici necruțătoare idealismul fiziologic al lui J. Müller, agnosticismul lui Helmholtz și toate ideile îngust empiriste actuale asupra naturii imaginii.

A. K. Ovcinnikova, în articolul *Cu privire la problema integralității în lucrările lui A. A. Uhtomski* (nr. 1/1959), scoate în evidență conținutul concret al realizărilor științifice ale școlii lui Vvedenski-Uhtomski și remarcă însemnătatea teoretică și practică a concepției lor pentru multe ramuri ale științei (medicină, psihologie, pedagogie).

Autoarea relevă că A. A. Uhtomski a dus o luptă energică împotriva concepțiilor idealiste. Marele savant a arătat că armonia dintre organism și mediu nu trebuie explicată printr-o „forță vitală", nematerială, ci aceasta constituie rezultatul unei dezvoltări istorice îndelungate. La Uhtomski, conținutul noțiunii de *integralitate* în natura vie cuprinde unitatea dintre organism și mediu. Uhtomski, generalizînd datele experimentale obținute, arată că ideea generală a dependenței organismului de condițiile existenței lui se poate concretiza în teoria mecanismelor de reglare a funcțiilor fiziologice și în teoria dominantei, ca teorie a legilor generale ale activității nervoase și care relevă unitatea dintre organism și mediu. Uhtomski consideră unitatea organismului ca o *integralitate* imanentă, proprie structurii lui lăuntrice, decurgînd din natura lui materială. Structura materială a organismului, calitatea lui determinată este variabilă, condiționată de acțiunile lumii externe și subordonată legilor obiective.

Autoarea, continuînd analiza operei lui Uhtomski, se oprește și asupra teoriei dominantei. Dominanta este orientarea reflexă a întregului organism spre mediu și cuprinde ca organ funcțional un întreg complex de centri, începînd cu scoarța cerebrală și terminînd cu centrii vasculari și vegetativi, ceea ce înseamnă că presupune excitația, nu numai a unui focar local, ci a unui grup întreg de centri, poate împrăștiați la distanțe mari în sistemul nervos, în condițiile de inhibiție a celorlalți centri nervoși. În limbaj fiziologic, baza unei activități sau a unei atitudini de lucru a omului este un reflex temporar dominant, care transformă și dirijează, în cadrul intervalului de timp dat, activitatea celorlalte arcuri reflexe, a întregului aparat reflex în ansamblul lui. Autoarea conchide demonstrînd că dominanta ca fenomen dinamic are o importanță hotărîtoare în activitatea creatoare a oamenilor.

Autoarea se oprește și asupra teoriei fenomenelor vestigiale formulată de Uhtomski, prin care se demonstrează că impulsul nervos are o durată în timp mai mare decît curentul de acțiune.

Ovcinnikova scoate în evidență caracterul militant, combativ al operei lui Uhtomski, apără tezele ei de pe pozițiile materialismului dialectic și arată că Uhtomski combate, atît ideile idealiste ale lui Helmholtz, după care contracția de lungă durată a mușchilor ar fi rezultatul suprapunerii mecanice a unor contracții musculare constante ca mărime, cît și pe cele ale lui J. Müller în ceea ce privește legea energiei specifice a organelor de simț, stabilind în mod just dependența reacțiilor de răspuns ale organismului de însușirile excitanților mediului extern. Totodată, el respinge concepțiile idealiste despre caracterul spontan al proceselor psihice, cărora le opune analiza dinamicii proceselor nervoase cerebrale și dependența lor de mediul extern.

În nr. 2/1959 a apărut, sub semnătura lui P. P. Bondarenko și M. M. Rabinovici, articolul *Consfătuirea științifică privitoare la problemele luptei ideologice împotriva freudismului contemporan*. Consfătuirea, care a avut loc la Moscova în octombrie 1958, s-a desfă-

şurat pornind de la indicaţia Congresului al XXI-lea al P.C.U.S., care a arătat că coexistenţa paşnică a capitalismului şi socialismului nu trebuie să ducă la slăbirea luptei ideologice împotriva ideilor şi curentelor ostile marxism-leninismului din ştiinţa şi filozofia burgheză contemporană. Participanţii la consfătuire au scos în evidenţă viciile fundamentale ale freudismului : în domeniul natural-ştiinţific, ideea că principala forţă care ar determina comportarea omului ar fi instinctele biologice inconştiente, care rezidă în refularea instinctului sexual ; în domeniul sociologiei, justificarea războiului ca expresie a tendinţelor înnăscute de agresiune, a instinctului morţii, propriu speciei umane. Neofreudismul are tendinţa de a utiliza noile date ale cercetărilor neurofiziologice în scopul fundamentării ideii de bază a freudismului : rolul predominant al inconştientului în comportarea omului.

Dezvăluind aceste erori fundamentale ale doctrinei freudiste, consfătuirea a scos în evidenţă sarcinile concrete ale filozofilor şi cercetătorilor în domeniul psihologiei, medicinei etc. de a combate cu consecvenţă, de pe poziţiile materialismului-dialectic, orice încercări de denaturare idealistă a adevărului ştiinţific, fără a neglija fundamentarea ştiinţifică a unor idei, cum ar fi mecanismul fiziologic al acelor fenomene care pot fi denumite subconştiente, cum afirmă B. V. Andreev.

Lucrările consfătuirii au arătat că, alături de oamenii de ştiinţă sovietici, în lupta contra freudismului se află şi o serie de savanţi progresişti occidentali, între care se numără Joseph Wortis din New York, elev al lui Freud, care a renunţat la freudism pentru că doctrina şi metoda psihanalitică nu au un fundament ştiinţific, E. Poopian-Mindlin, J. B. Foorst etc.

În nr. 4/1959, S. A. Petruşevski şi N. S. Mansurov recenzează cartea psihologului J. Foorst, *Nevroticul, mediul şi lumea lui interioară* sub titlul *Modul de viaţă american în faţa judecăţii psihologiei şi psihiatriei materialiste*. Autorii remarcă că lucrarea lui Foorst este un eveniment important în literatura ştiinţifică americană şi universală. Ea reprezintă o lovitură dată „modului de viaţă american", obscurantismului freudist propagat în S.U.A.

Remarcînd meritele cărţii, autorii citaţi se opresc asupra principalelor probleme pe care le ridică Foorst în cartea sa. El analizează critic metodele freudiste folosite în tratarea bolnavilor psihici, care în majoritatea cazurilor duceau la agravarea bolii. Cu acest prilej, autorul cărţii nu uită să remarce căror cercuri foloseşte aplicarea teoriei freudiste şi în ce scopuri ; el dezvăluie că adevăratele cauze ale apariţiei bolilor nervoase şi psihice trebuie căutate în contradicţiile adînci ale vieţii sociale din S.U.A., în reflectarea lor denaturată în minţile oamenilor, în propagarea dizolvantă a amoralismului şi a urii faţă de om, în propagarea misticismului sub toate formele lui, a idealismului, a religiei etc. Foorst dă şi unele soluţii referitoare la modificarea radicală a condiţiilor sociale care generează stările nevrotice. Alte probleme ridicate de autor în cartea sa sînt : problema metodelor obiective de cercetare ştiinţifică a bazei materiale a psihicului, problema teoriei marxist-leniniste a reflectării, pe care şi-o însuşeşte destul de precis, probleme legate de conştiinţa de sine, de inconştient, problema emoţiilor, a înclinaţiilor, a raportului dintre biologie şi psihologie, problema educaţiei colective a copiilor etc.

Autorii recenziei remarcă şi limitele lucrării, care constau în faptul că Foorst apare ca un luptător izolat, care şi-ar exprima opinia personală, nefolosind în argumentele sale unele realizări ale ştiinţei mondiale, ca teoria pavlovistă ş.a. Ei scot în evidenţă, de asemenea, existenţa unor inexactităţi, care însă nu umbresc importanţa cărţii pentru literatura de specialitate.

Studiile apărute în revista *Voprosî filosofii* din anul 1959 demonstrează necesitatea de a folosi consecvent şi creator teoria pavlovistă despre activitatea nervoasă superioară, atît pentru lărgirea fundamentării experimentale a teoriei leniniste a reflectării, cît şi pentru

a demasca orice încercare de denaturare a adevărurilor ştiinţifice despre natura fenomenului subiectiv şi raporturile acestuia cu lumea obiectivă. Ele constituie un aport eficient pentru orientarea materialist-dialectică a cercetărilor în domeniul psihologiei.

S. Marcus şi *G. Neacşu*

L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE

Presses universitaires de France, Paris, 1958 (an. 58, 2 vol. în 8°, 592 p.)

Revista, înfiinţată în 1895 de Binet şi condusă, începînd din 1912, de profesorul H. Piéron, constituie, prin cronicile ştiinţifice şi prin bogatele analize critice pe care le publică alături de studiile şi notele originale, veritabile anale ale cercetărilor în domeniul psihologiei, care informează pe cititor asupra activităţii psihologilor din lumea întreagă. Legată de Institutul de psihologie de la Sorbona prin conducătorii ei: prof. H. Piéron, Alfred Fessard, Paul Fraisse, poziţia revistei reflectă concepţia şcolii franceze de psihologie care, începînd cu Th. Ribot şi continuînd cu P. Janet, G. Dumas, H. Piéron şi H. Wallon, studiază fenomenele psihice în strînsă legătură cu fiziologia sistemului nervos şi utilizează în largă măsură metode experimentale de cercetare în clinică şi în laborator. Cu toate că în unele probleme se manifestă un oarecare eclectism (ca, de exemplu, în ceea ce priveşte testele), revista păstrează în general o ţinută ştiinţifică.

Cele două volume apărute în 1958 cuprind studii („mémoires originaux") în problema psihologiei timpului (P. Fraisse, F. Orsini, G. Oléron, J. Paillard, E. Ehrlich), asupra memoriei (G. Florès), asupra problemelor psihologiei sociale (C. Flament), alături de cronici ştiinţifice dezvoltate, cum e aceea consacrată lucrărilor psihologilor sovietici asupra reflexului de orientare (N. Heissler) şi de note de neuropsihologie, printre care citäm „Modificări ale percepţiei în urma unor leziuni cerebrale" de C. Engels şi I. Javal şi „Tulburările psihopatologice ale autoconducţiei gîndirii la un rănit de război cu leziune fronto-parietală stîngă" de C. Georgiade.

Analizele bibliografice care ocupă mai mult decît jumătate din spaţiul revistei îmbrăţişează toate sectoarele psihologiei: psihologia generală, psihofiziologia, psihologia senzaţiilor, psihologia copilului şi pedagogică, psihopatologia, psihologia socială, zoopsihologia, şi se datoresc celor mai de seamă colaboratori ai revistei, începînd cu prof. H. Piéron, P. Fraisse, R. Zazzo ş. a. Ele dau informaţii cu privire la cărţile de psihologie şi la articolele publicate în revistele de specialitate din lumea întreagă, de la *Вопросы психологии*, la *Journal de psychologie*, la *Zeitschrift für Psychologie*, *British journal of psychology*, *American journal of psychology* sau *Studia psychologiczne* (Polonia). Din păcate, lipsesc din această listă *Československá psychologie* şi revista noastră.

La rubrica memoriilor originale, prof. P. Fraisse, care a publicat de curînd un remarcabil volum asupra psihologiei timpului (*Psychologie du temps*, Paris, 1956), continuă, împreună, cu colaboratorii săi, un *Studiu experimental al conduitelor temporale* în care se cercetează aprecierea unei durate (cap. III) şi reproducerea unei durate de timp la copil şi la adult (cap. IV). Concluziile acestor cercetări arată efectul exerciţiului în perfecţionarea acestor conduite şi constatarea surprinzătoare că se poate obţine la copil o exactitate de apreciere şi reproducere a duratei foarte apropiată de a adultului, amîndoi avînd tendinţa de a supraestima intervalul de timp.

Un alt aspect al conduitelor temporale, cel al perceperii ritmului şi al rolului reperelor senzoriale în sincronizarea mişcărilor, e studiat de P. Fraisse, G. Oléron şi J. Paillard. Cercetări experimentale făcute pe 18 subiecţi au arătat, pe lîngă importante diferenţe individuale, preponderenţa stimulilor kinestezici şi tactili asupra celor sonori în stabilirea unor mişcări ritmice.

În aceeaşi problemă a ritmului şi a sincronizării mişcărilor, S. Ehrlich, utilizînd serii de stimuli în cadenţă regulată şi serii în cadenţă accelerată sau încetinită, ajunge la concluzia că numai seriile cu intervale egale — seriile izocrone — pot duce la fixarea unor automatisme repetitive. Sincronizarea nu ar fi datorită numai faptului că se stabilesc asociaţii între stimuli şi răspunsuri, ci că se instalează o regularitate a activităţii motrice. Pentru psihologia muncii şi în special pentru aspectul psihologic al muncii la banda rulantă, aceste concluzii sînt cu deosebire interesante.

Tot psihologiei timpului îi este consacrată *Nota* semnată de Francine Orsini, cu privire la fenomenul aşteptării. Întîrzierea, într-o cercetare experimentală făcută pe 25 de copii, dintre administrarea stimulului şi semnalul pregătitor („atenţie!") duce la mărirea timpului de reacţie, rezultat datorit, după autoare, unui factor emoţional inhibitiv.

C. Florès se ocupă de cele trei aspecte ale memoriei: amintirea, recunoaşterea şi reproducerea, încercînd să stabilească coeficienţi de corelaţie între ele. Concluziile acestei cercetări experimentale făcute pe 38 de subiecţi sînt că aceste trei procese mnezice corelează între ele, dar că aceste corelaţii nu se apropie de valoarea absolută şi că ele indică grade diferite de legătură şi independenţă funcţională.

Într-o a doua cercetare cu privire la raportul între recunoştere şi reproducere, făcută pe 100 de subiecţi, C. Florès ajunge la concluzia că recunoaşterea descreşte şi se apropie de nivelul de eficacitate al reproducerii, cu cît numărul de cazuri posibile e mai mare (de exemplu, memorarea unui număr dintr-o sută de numere) şi cu cît creşte riscul de confuzii între stimulii corecţi şi ceilalţi.

În cercetarea experimentală făcută pe 46 de subiecţi cu privire la influenţa socială asupra percepţiei, C. Flament ajunge la concluzia că influenţa socială, precedînd percepţia, predetermină în mod inconştient o ipoteză perceptivă. Trebuie să amintim aici că psihologii marxişti au afirmat totdeauna o condiţionare istorico-socială a psihicului şi că, la noi, acad. M. Ralea a identificat această condiţionare chiar în domeniul senzaţiilor.

C. Engels şi I. Javal semnează o amplă cronică ştiinţifică consacrată cercetărilor făcute de neurologul H. L. Teuber pe un grup de 232 de răniţi de război cu leziuni cerebrale în diferite regiuni ale scoarţei, cu privire la modificările de percepţie consecutive acestor leziuni. În tulburările vederii, ale somesteziei şi ale barestéziei, ca şi în diferite agnozii, Teuber găseşte — alături de un deficit senzorial specific şi datorit leziunii — şi o serie de tulburări care par să intereseze şi zone cerebrale rămase intacte, fenomen datorit unităţii funcţionale a scoarţei cerebrale.

Observaţiile făcute de C. Georgiade pe un rănit de război cu o leziune fronto-parietală stîngă îl duc la concluzia că lobii frontali joacă un rol esenţial în organizarea şi gruparea electivă a mecanismelor cortico-fiziologice care fac posibilă „autoconducerea gîndirii", desfăşurarea şi orientarea ei într-o anume direcţie.

O expunere a lucrărilor psihologilor sovietici asupra reacţiei de orientare, urmată de o bogată bibliografie cuprinzînd 97 de titluri, e semnată de dr. Heissler. Cercetările asupra componentelor reflexului „ce se întîmplă?", cum îl numea I. P. Pavlov, al cărui stimul îl constituie noutatea, schimbarea produsă în mediul înconjurător, sînt metodic expuse, privind mişcările, reacţia pupilară, modificările electroencefalografice, psihogalvanice, cardiace, respiratoare şi vasculare. Cercetările autorilor sovietici au arătat că apariţia reflexului de orien-

tare e condiționată de integritatea centrilor subcorticali, iar înlăturarea scoarței cerebrale nu suprimă reflexul, ci doar îi micșorează finețea și intensitatea. Reflexul de orientare, după lucrările lui E. N. Sokolov și O. S. Vinogradova, apare în cazul oricărui stimul, fie condițional, fie necondițional, o dată cu reflexul specific. Se expun de asemenea și cercetările lui A. V. Zaporojeț și P. A. Galperin cu privire la studiile de dezvoltare a reflexului de orientare la copiii preșcolari.

Bineînțeles, ne este imposibil să expunem aici, oricît de sumar, recenziile celor peste 60 de cărți apărute și ale celor peste 200 de articole publicate în periodice.

Trebuie să menționăm doar locul de frunte pe care îl ocupă lucrările psihologilor sovietici. Astfel, tratatul de psihologie de A. A. Smirnov, S. L. Rubinstein, A. N. Leonțiev și B. M. Teplov (Moscova, 1956) se bucură de o amplă expunere însoțită de o apreciere elogioasă, ca și lucrarea asupra particularităților tipologice ale activității nervoase superioare de B. M. Teplov și colaboratori (Moscova, 1956). Concepțiile lui L. S. Vîgotski în psihologie sînt expuse cu prilejul dării de seamă asupra volumului său *Opere psihologice alese*, apărut în 1956 la Moscova, cu o introducere de A. N. Leontiev și A. R. Luria. Lucrarea asupra activității nervoase a copilului normal și anormal de A. R. Luria și colaboratori (Moscova, 1956) este amănunțit expusă, subliniindu-se importanța utilizării unei tehnici de laborator perfecționate (electroencefalografia). Volumul *Problemele de neurodinamică superioară în legătură cu problemele de psihologie*, publicat în 1957 la Moscova, de E. I. Boiko și colaboratori, este analizat pe larg, descriindu-se dispozitivele experimentale întrebuințate și subliniindu-se concluziile acestor cercetări în domeniul psihologiei învățării și al formelor de activitate psihică complexă. În dările de seamă despre materialele publicate în periodice, numele psihologilor sovietici apar foarte des. Astfel sînt recenzate articole de : A. N. Leontiev, Ladîghina-Kots, B. G. Ananiev, P. K. Anohin, E. I. Boiko, L. Bojovici, D. N. Bogoiavlenski, E. I. Ignatiev ș.a. apărute în *Вопросы психологии*, *Вопросы философии*, *Советская педагогика*, *Журнал высшей нервной деятельности*.

Dintre lucrările autorilor occidentali prezentate cititorilor, citățm : *Adolescent psychology* de A. T. Jersild (N. Y., 1957), lucrarea Florencei Goodenough asupra copiilor excepționali (New York, 1956) psihologia vîrstelor (*Psychological aspects of aging*; Washington, 1956) de I. E. Anderson, *Experimental psycho-pathology* de H. P. Hoch și I. Zubin (New York, 1957), *Précis de biologie humaine* de P. Chauchard (Paris, 1956), un tratat asupra dificultăților de vorbire la copii, *Speech handicaped school children* de W. Johnson și S. J. Brown (N. Y., 1956).

Regretăm că lucrările psihologilor romîni nu au intrat încă în zona de investigații bibliografice ale eminentei reviste.

C. I. Botez

Д. Б. ЭЛЬКОНИН, *Развитие речи в дошкольном возрасте* (Dezvoltarea limbajului la vîrsta preşcolară),

Изд. Академии педагогических наук, Москва, 1958, 114 p.

Lipsa unei lucrări de sistematizare şi generalizare a numărului mare de cercetări existente în domeniul psihologiei sovietice, cu privire la dezvoltarea limbajului copilului, se face din ce în ce mai simţită în ultimii ani pentru psihologii care se ocupă de această problemă. Cartea lui D. B. Elkonin este o încercare de a răspunde acestei necesităţi urgente, cel puţin parţial, dacă nu total. De fapt, ea reprezintă un capitol scris de autor pentru monografia *Psihologia copilului de vîrstă preşcolară*, pe care o pregăteşte un colectiv de colaboratori ai Laboratorului de psihologia copilului de vîrstă preşcolară din Institutul de psihologie de pe lîngă Academia de ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R.

Vîrsta preşcolară este o perioadă deosebit de complexă din punctul de vedere al schimbărilor care intervin în viaţa copilului. Se produc acum schimbări esenţiale în relaţiile lui cu adultul, cu ceilalţi copii, cu întreg mediul înconjurător în care se dezvoltă, precum şi în activitatea lui. Datorită acestui fapt, alături de celelalte procese psihice, limbajul copilului suferă şi el transformări fundamentale. Copilul simte nevoia să-şi povestească impresiile, să discute despre planurile şi intenţiile lui de activitate, să reproducă povestirile auzite de la adulţi sau de la ceilalţi copii. Toate aceste fenomene atrag asupra lor atenţia unui însemnat grup de cercetători, din ale căror lucrări D. B. Elkonin citează : A. M. Leuşina — *Dezvoltarea limbajului legat la preşcolari* ; Z. M. Istomina — *Influenţa imaginii verbale şi a materialului intuitiv asupra dezvoltării limbajului la copilul preşcolar* ; S. L. Rubinstein — *Psihologia limbajului* ; L. S. Vîgotski — *Culegeri de cercetări psihologice* ; V. E. Sîrkina — *Problema limbajului egocentric în cercetările lui Piaget* ; A. A. Liublinskaia — *Gîndirea cauzală a copilului în acţiune* ; N. G. Morozova — *Dezvoltarea relaţiilor copilului de vîrstă preşcolară în raport cu sarcinile verbale* ; G. A. Kisliuk — *Formarea deprinderilor motorii la copilul preşcolar prin demonstraţii concrete şi instrucţii verbale* ; T. V. Endovitkaia — *Rolul cuvîntului în îndeplinirea acţiunilor simple de către copilul preşcolar* ; D. B. Elkonin — *Particularităţile interacţiunii dintre primul şi al doilea sistem de semnalizare la copilul de vîrstă preşcolară*.

Analizînd aceste lucrări, atît sub raport teoretic, cît şi sub raport practic, Elkonin ajunge la următoarele concluzii cu privire la linia generală adoptată de cercetătorii sovietici în această problemă.

Vîrsta preşcolară este o perioadă de intensă dezvoltare a formelor şi funcţiilor limbajului. Această dezvoltare este determinată de sarcinile noi, care stau acum în faţa copilului, în procesul comunicării lui cu adultul, precum şi de aspectele noi care apar în activitatea lui. Diferenţierea funcţiilor şi formelor limbajului se produce pe baza noului conţinut al comunicărilor copilului cu adultul. În ceea ce priveşte mult discutatul fenomen al „limbajului egocentric", D. B. Elkonin redă în pasajul următor concepţia lui V. E. Sîrkina : „La copilul de vîrstă preşcolară, fără îndoială

este foarte mare tendinţa spre colaborare cu adulţii, însă situaţia „adultului straniu" nu constituie o condiţie pentru realizarea ei. Tendinţa spre colaborare şi comunicare, în lipsa condiţiilor interne ale realizării ei duce la un indice crescut al „egocentrismului" ; aceeaşi tendinţă, în cazul existenţei condiţiilor interne pentru realizarea ei, duce la scădera „egocentrismului". Datele lui V. E. Sîrkina demonstrează convingător natura socială a limbajului egocentric şi orientarea lui spre un alt om.

În lumina faptelor înfăţişate, „limbajul egocentric" apare ca o formă de colaborare în lipsa condiţiilor interne pentru realizarea ei (p. 21—22).

Din punct de vedere practic, cercetătorii sovietici ajung la concluzia că, punînd în faţa copilului sarcini noi, care necesită forme noi de comunicare cu adultul, reglînd caracterul activităţii comune cu acesta şi complicînd activitatea independentă a copilului, putem orienta în mod conştient dezvoltarea şi diferenţierea formelor şi funcţiilor limbajului la vîrsta preşcolară.

O altă problemă mult dezbătută în lucrările psihologilor şi lingviştilor sovietici este aceea a dezvoltării vocabularului copilului preşcolar şi a însuşirii structurii gramaticale a limbii de către acesta. Ţinînd seama de faptul că îmbogăţirea vocabularului copilului nu înseamnă numai o creştere a numărului de cuvinte, ci şi un progres în înţelegerea semnificaţiilor, în posibilitatea de a le folosi în propoziţii şi fraze legate, la locul şi la timpul potrivit, ei acordă o atenţie deosebită studiului dezvoltării gramaticale a limbajului la copilul preşcolar. Elkonin citează în această privinţă lucrarea cunoscutului lingvist A. N. Gvozdev cu privire la *Formarea structurii gramaticale a limbii ruse la copil.* Lucrarea cuprinde o analiză amplă a procesului de formare a structurii gramaticale a limbajului copilului, de la pronunţarea primului cuvînt pînă la vîrsta şcolară. Elkonin menţionează că deşi Gvozdev nu se ocupă în cercetarea sa de problema mecanismelor psihologice şi fiziologice ale procesului de însuşire a gramaticii, prin faptul că reuşeşte să ne dea o imagine atît de clară şi completă a logicii exterioare a însuşirii limbii, ea ar trebui considerată de psihologi ca o carte de căpătîi pentru cercetările lor.

În afară de lucrarea lui Gvozdev sînt citate lucrările experimentale ale lui D. N. Bogoiavlenski — *Psihologia însuşirii ortografiei* ; A. R. Luria — *Patologia operaţiilor gramaticale;* F. A. Sohin — *Unele probleme ale însuşirii structurii gramaticale a limbii în lumina învăţăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov* ; M. I. Popov — *Cu privire la problema însuşirii elementelor gramaticale ale limbii de către copilul de vîrstă preşcolară* ; A. V. Zaharova — *Problema dezvoltării structurii gramaticale a limbajului la copilul de vîrstă preşcolară* ; S. N. Karpova — *Însuşirea conştientă a compoziţiei verbale a limbii de către copilul preşcolar.*

Capitolul se încheie cu concluzia că aceste lucrări au un merit deosebit, atît din punct de vedere teoretic, cît şi practic.

Dar dacă în privinţa caracteristicilor limbajului în perioada preşcolară şi a însuşirii structurii gramaticale a limbii şi vocabularului în această perioadă există un număr apreciabil de lucrări, de altfel după cum am şi văzut, nu tot aşa stau lucrurile cu privire la cercetările legate de dezvoltarea laturii sonore a limbajului în preşcolaritate. Aici sfera lor se restrînge, deşi este bine cunoscut faptul că formarea limbajului legat şi însuşirea structurii gramaticale a limbii materne nu sînt posibile fără însuşirea laturii ei sonore.

Menţionînd că în psihologia sovietică aceste cercetări se grupează în jurul a două procese importante — dezvoltarea auzului fonematic al copilului şi pronunţarea sunetelor limbii — Elkonin se opreşte la analiza următoarelor lucrări : F. N. Fradkina — *Apariţia limbajului la copil* ; N. H. Şvacikin — *Dezvoltarea perceperii fonematice a limbajului în prima copilărie* ; S. N. Rjevkin — *Auzul şi limbajul în lumina cercetărilor actuale de fizică* ; N. I. Krasnogorski — *Psihologia formării limbajului la copil* ; A. N. Gvozdev — *Însuşirea laturii sonore a limbii ruse de către copil* ; Serghei Bernstein — *Problemele învăţării pronunţiei* ; R.E. Levina — *Lipsurile cititului şi scrisului la copil* ; M. A. Aleksandrovskaia — *Lipsurile pronunţiei la copilul de vîrstă preşcolară*

mare; T. G. Egorov — *Psihologia însuşirii deprinderii de a citi*; I. Fausek — *Învăţarea gramaticii şi dezvoltarea limbajului după sistemul Montessori*; A. V. Detţova — *Dezvoltarea conştientizării laturii sonore a limbajului la copilul de vîrstă preşcolară*; N. A. Hohlova — *Studiul psihologic comparativ cu privire la analiza sonoră a cuvintelor de către copiii preşcolari*; P. I. Galperin — *Studii experimentale cu privire la formarea acţiunilor intelectuale.*

Elkonin arată că lucrările citate constituie primii paşi făcuţi în cercetarea acestui domeniu şi că ele au însemnat un aport preţios în munca pedagogilor şi educatorilor, care, din păcate, pînă în prezent nu au acordat atenţia cuvenită dezvoltării laturii sonore a limbajului copilului.

Lucrarea lui D. B. Elkonin nu este o simplă înşiruire de date informative, ci o serioasă expunere critică, în care sînt analizate, atît lipsurile, cît şi meritele cercetătorilor citaţi. Astfel, din modul de a pune problemele, cititorul poate deduce cu uşurinţă punctul de vedere al autorului, deşi acesta nu este expus într-un capitol special. Ne exprimăm însă regretul că lucrarea nu ne spune nimic relativ la lucrările elaborate pe marginea problemelor puse de dezvoltarea semnificaţiei cuvintelor în perioada preşcolară şi a importanţei limbajului pentru dezvoltarea celorlalte procese psihice. Ar fi fost de asemenea utilă şi o privire critică asupra cercetărilor din psihologia occidentală, consacrate dezvoltării limbajului în perioada preşcolară.

Autorul a realizat însă un bun îndreptar pentru toţi cei care se ocupă de problemele cuprinse în paginile lucrării sale.

Sanda Costescu

Б. М. КОВАЛГИН, *Проблема ощущений и рефлекторная теория* (Problema senzaţiei şi teoria reflexelor),

Минск, Изд. Академии Наук БССР, 1959, 231 p.

Cartea aparţine unui filozof care supune unei discuţii metodologice, de pe poziţiile filozofiei marxist-leniniste, o serie de probleme ale psihofiziologiei senzaţiei şi percepţiei. În scurta prefaţă scrisă de B. M. Teplov se relevă ideea centrală a lucrării: demonstrarea faptului că învăţătura pavlovistă despre reflexele condiţionate face posibilă îmbinarea înţelegerii senzaţiilor cu acte de reflectare, cu înţelegerea lor ca însuşiri ale unor procese fiziologice cerebrale. Aceste două aspecte, tratate mai înainte în mod relativ separat, sînt puse într-o strînsă corelaţie în această lucrare interesantă şi instructivă.

În primul capitol, autorul se ocupă de rolul cognitiv al senzaţiei. El trece pe scurt în revistă vederile filozofilor premarxişti asupra senzaţiilor şi se ocupă mai amănunţit de interpretarea materialist-dialectică a reflectării senzoriale.

În înţelegerea naturii senzaţiilor şi a locului lor în procesul cunoaşterii se manifestă cu deosebită putere lupta dintre materialism şi idealism. Situaţia aceasta este prezentă şi în filozofia veche chineză, indiană şi greacă, dar ea este şi mai evidentă în epoca modernă. Dacă o serie de gînditori înţeleg materialist senzorialul, totuşi, pînă la urmă, în virtutea lipsei unei interpretări dialectice, nu reuşesc să rămînă materialişti şi în trecerea la gîndire. Aşa stau lucrurile la Descartes, Bacon şi Locke. Acesta din urmă este inconsecvent şi în interpretarea senzaţiilor, pe care le consideră numai în parte corespunzătoare lumii obiective. Senzualismul lui Locke a fost dezvoltat pe latura lui materialistă de Diderot, D'Alambert, Condillac ş.a., iar pe cea agnostică, de Berkeley, Hume şi de machişti ii mai vechi şi contemporani.

O serie de fiziologi de vază din Occident plătesc tribut filozofiei subiectiviste machiste. În cuprinsul cărţii, autorul supune unei analize critice vederile lui E. Adrian, E. Goering,

R. Granit ş.a. Autorul subliniază actualitatea criticii făcute de Lenin machismului şi se ocupă pe larg de înţelegerea materialist-dialectică a senzaţiilor.

Criticînd teza despre caracterul inadecvat al senzaţiilor, al însuşirilor secundare, Kovalghin subliniază faptul că senzaţia este rezultatul unei interacţiuni între realitatea obiectivă şi sistemul nervos şi că în această interacţiune sistemului nervos îi revine un anumit rol. Referitor la culoare, de exemplu, el scrie: „roşul nu este însuşirea acestor unde (electromagnetice), dar ele au o altă particularitate specifică în virtutea căreia, în urma acţiunilor asupra organului văzului, la subiect apare senzaţia de roşu" (p. 33). Senzaţia corespunde totdeauna unui excitant obiectiv, real şi se adecvează la maximum acestuia. În demonstrarea caracterului reflectoriu al senzaţiilor se aduc argumente din domeniul practicii.

Teoria energiei specifice a organelor de simţ, susţinută de Johannes Müller, este supusă unei critici sistematice.

Autorul se ocupă apoi pe larg de raportul dintre fiziologie şi psihologie, pornind de la vederile lui Pavlov în această privinţă. El explică atitudinea adoptată iniţial de Pavlov de a respinge psihologia ca fiind, în primul rînd, îndreptată împotriva psihologiei idealiste şi fiind dictată de raţiuni metodologice de ordin tactic. Ajungînd la desăvîrşirea învăţăturii sale, Pavlov înţelege pe deplin însemnătatea psihologiei ca ştiinţă şi face o serie întreagă de declaraţii în acest sens, el însuşi fiind foarte serios preocupat de probleme propriu-zis psihologice.

În cel de-al treilea capitol, autorul expune unele date în ceea ce priveşte bazele anatomice şi fiziologice ale senzaţiilor. Materialul este adus la zi şi expus sistematic. În spiritul concepţiei lui E. N. Sokolov se relevă însemnătatea reflexelor de orientare, de adaptare şi de apărare pentru înţelegerea mecanismului senzaţiilor. În ceea ce priveşte localizarea funcţiei senzoriale. autorul combate, atît tendinţa îngust localicistă, cît şi pe cea abstract funcţionalistă, arătînd că Pavlov a atras totuşi atenţia asupra faptului că „procesele fiziologice se săvîrşesc într-o, anumită structură spaţială, că actul psihic, ca atribut al procesului fiziologic respectiv, apare ca o însuşire a materiei în mişcare, cu formele ei fundamentale de existenţă — spaţiu şi timp" (p. 89).

Autorul se declară de acord cu Granit în conceperea analizatorilor ca nişte aparate receptive care dispun de autoreglare. În acelaşi timp, el subliniază faptul că, în adaptarea receptării, sistemul nervos vegetativ are un rol important. Referindu-se la experimentul lui Pavlov cu extragerea unor porţiuni din analizatorii corticali, autorul demonstrează însemnătatea acestora pentru teoria reflectării şi combate psihomorfologismul lui Munk.

În învăţătura lui Pavlov s-a subliniat de mult faptul că fiecare excitant reflex exercită o dublă influenţă. Pe de o parte provoacă o reacţie condiţionată, iar pe de altă parte ridică tonusul sistemului nervos central. Aceste date au fost confirmate prin descoperiri recente privitoare la căile specifice şi nespecifice de răspîndire a excitaţiilor. Datele noi privitoare la rolul formaţiei reticulate se integrează pe deplin în vederile lui Pavlov asupra funcţiei tonice a subscoarţei.

În ceea ce priveşte vederea colorată, autorul subliniază valabilitatea teoriei tridimensionale dezvoltată de Lomonosov, Young şi Helmholtz, iar pentru auz consideră satisfăcătoare ideea despre asemănarea organului lui Corti cu un rezonator.

În continuare sînt expuse ideile şcolii pavloviste cu privire la reflexe, la excitanţii complecşi şi se trag din ele o serie întreagă de concluzii relativ la teoria percepţiei. Diferenţierea excitanţilor nu este numai o funcţie a inhibiţiei centrale, ci şi un efect al concentrării excitaţiilor în diverse puncte. Metoda reflexelor condiţionate are o mare însemnătate pentru problema creşterii sensibilităţii analizatorilor.

Cu ajutorul reflexelor condiţionate se produc însemnate modificări ale pragurilor absolute şi diferenţiale şi astfel sînt infirmate, în această privinţă, o serie de teorii fixiste din Apus. Fenomenul adaptării este de asemenea interpretat ca un reflex condiţionat, relevîndu-se mai ales însemnătatea legăturilor centrale.

În cel de-al patrulea capitol al cărţii sale, Kovalghin se ocupă de interacţiunea proceselor nervoase în scoarţă în problema senzaţiei. În acest capitol, în lumina învăţăturii pavloviste, sînt interpretate datele cunoscute în psihologie, ca interacţiune a senzaţiilor. El a arătat că nu este vorba de o interacţiune a senzaţiilor, ci de una a proceselor nervoase aflate la baza lor. Între diverşii analizatori există o interacţiune, atît în plan neurodinamic, cît şi în cel al raporturilor reflexe. Această împrejurare explică sinesteziile sau unele iluzii, ca de exemplu aceea a lui Charpentier.

În acest capitol, arătîndu-se că interacţiunile corticale sînt determinate de lumea externă şi că îndeplinesc un rol important în adaptarea complexă la mediu, se face o legătură cu teoria lui Anohin privitoare la aferentaţia inversă şi acceptorul acţiunii, Kovalghin declarîndu-se în total dezacord cu ea. Argumentele pe care le aduce împotriva punctului de vedere al lui Anohin nu ne par însă convingătoare.

Mult mai justă ne pare critica îndreptată împotriva manifestărilor de receptivism care se întîlnesc în interpretarea „interacţiunii organelor de simţ" la Kravkov. Kovalghin arată că principala cale pe care trebuie să se meargă în explicarea interdependenţei senzoriale trebuie să fie cea corticală. El consideră că, atît Kravkov, cît şi Lazarev au acordat un rol exagerat interacţiunii care se poate produce la nivelul căilor de transmisie aferente (prin contingenţa acestor căi) şi la nivelul sistemului nervos vegetativ.

În ultimul capitol al cărţii sale, Kovalghin se ocupă pe scurt de legătura dintre senzaţie şi gîndire, ca expresie a unităţii şi interacţiunii celor două sisteme de semnalizare. El demonstrează că numai pe baza gnoseologiei marxiste şi cu ajutorul învăţăturii pavloviste se poate rezolva just problema raportului dintre senzorial şi logic.

În concluzie, autorul subliniază încă o dată faptul că teoria reflexelor a lui Pavlov permite să se înţeleagă geneza senzaţiilor ca acte de reflectare şi prin aceasta se dă o lovitură puternică agnosticismului şi idealismului.

Cartea lui Kovalghin, bogată în referinţe, conţine interpretări precise şi profunde şi interesează în primul rînd prin aceea că oferă o sistematizare largă şi cuprinzătoare a tuturor problemelor teoretice şi de mare actualitate ştiinţifică privitoare la reflectarea senzorială. Această carte demonstrează rodnicia îmbinării punctelor de vedere gnoseologic, psihologic şi psihofiziologic în tratarea problemelor care prezintă interes pentru toate cele trei discipline

P. Popescu-Neveanu

I. RADU, *Problemele psihologice ale predării matematicii şi fizicii*

Bucureşti, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1958, 150 p.

Devine din ce în ce mai limpede faptul că predarea în bune condiţii şi cu bune rezultate a diferitelor discipline şcolare cere din partea profesorilor cunoaşterea temeinică a mecanismelor psihologice prin care se realizează însuşirea cunoştinţelor respective.

Cartea lui I. Radu, care analizează problemele psihologice ale predării matematicii şi fizicii în şcoală, reprezintă o contribuţie preţioasă în acest sens.

Primul capitol al cărţii este consacrat studiului proceselor de gîndire în rezolvarea problemelor. După părerea noastră, este foarte bine că autorul a axat această discuţie pe raporturile dintre raţionament şi deprindere, problemă-cheie în gîdirea matematică.

Autorul porneşte de la cercetările lui Şevarev privitoare la natura asociaţiilor în activitatea de rezolvare a problemelor, asociaţii numite „conform regulii" şi în care se realizează o relaţie între anumite date şi un rezultat determinat, în baza unei reguli. Regula nu este în general explicitată, ci presupusă implicit. Pe drept cuvînt, scrie autorul: „Pe baza definiţiilor preliminare, putem considera aceste «raţionamente prescurtate», drept deprinderi specifice de gîndire, scheme automatizate de acţiune" (p. 15).

Aceste deprinderi de gîndire nu se opun, prin automatizarea lor, desfăşurării suple, originale a raţionamentului în rezolvarea problemelor. Dimpotrivă, ele intră în structura raţionamentului, se pun în serviciul acestuia, permiţînd gîndirii să urmărească linia principală a rezolvării.

Autorul arată, de asemenea, că în afara acestor achiziţii relativ fixe (automatizate), în structura gîndirii intră şi alte elemente cîştigate, cu un grad relativ mare de variabilitate, de supleţe. Acestea sînt priceperile.

Autorul, utilizînd bibliografia sovietică şi cercetări proprii, se ocupă în continuare de raporturile dintre analiză şi sinteză, în rezolvarea problemelor. Este relevată astfel teza importantă a lui S.L. Rubinstein potrivit căreia în rezolvarea problemelor are loc un proces *sui generis* de *analiză prin sinteză*. Prin raportarea datelor problemei sau, respectiv, a figurii geometrice la structura de ansamblu a problemei (sinteză) sînt dezvăluite noi aspecte ale acestor date sau ale figurii (analiză). Aceste „schimbări funcţionale" nu apar de la sine prin reorganizări ale „cîmpului", cum pretind gestaltiştii. E vorba în realitate, aşa cum arată foarte bine Rubinstein, de activitatea gîndirii, activitate de dezvăluire, de descoperire a acestor semnificaţii prin mecanismul introducerii elementelor în relaţii variate.

Al doilea capitol al cărţii se ocupă de *Aspecte psihologice ale luptei împotriva formalismului în cunoştinţele de matematică*. Autorul analizează diferitele accepţii ale noţiunii de „formalism" în învăţare şi ajunge la concluzia că în esenţă, potrivit tezei autorului sovietic Hincin, „ceea ce rămîne definitoriu pentru noţiunea de formalism este ruperea, detaşarea formei de conţinut, o anumită ipostaziere a formei exterioare" (p. 65).

Pornind de la această idee, Ion Radu expune rezultatele cercetărilor întreprinse de E.N. Kabanova-Meller şi de N.A. Mencinskaia, ca şi aşa-numitul „principiu al nivelării" al lui E.G. Vaţuro.

Ideea centrală este aceea că unul dintre mijloacele principale de luptă împotriva formalismului constă într-o asemenea utilizare a exemplelor sau aplicaţiilor practice, încît elementele neesenţiale să se estompeze, să se „niveleze" prin variaţia la care sînt supuse, în timp ce elementele esenţiale să fie relevate şi reţinute prin invarianţa lor.

Tot în acest sens, un mijloc important de luptă împotriva formalismului este acela de a scoate în evidenţă ideea conducătoare în rezolvarea unei probleme sau într-o demonstraţie. Autorul arată în încheiere că „lupta împotriva formalismului în cunoştinţele şi deprinderile elevilor înseamnă, din punct de vedere pedagogic, silinţa continuă pentru *dezvoltarea gîndirii* elevilor. Calea care duce la dezvoltarea gîndirii este, în esenţă, calea efortului personal de gîndire" (p. 86).

Capitolul III este o *Incercare de analiză psihologică a unor greşeli tipice făcute de elevi la matematici*. Ideea principală a capitolului — foarte importantă pentru procesul pedagogic — este aceea că diferitele greşeli tipice făcute de elevi nu trebuie atribuite, cum procedează adeseori profesorii, unei cauze unice, cum ar fi necunoaşterea unor reguli, formule, teoreme. Greşelile elevilor au surse diferite, care trebuie dezvăluite printr-o analiză psihologică şi fiziologică a fe-

nomenelor. Numai determinarea cu precizie a sursei unei anumite greșeli tipice permite profesorului să folosească mijloace adecvate, eficace pentru prevenirea sau lichidarea ei.

Uneori, greșeala este efectul extinderii ilicite a aplicării unei reguli. Alteori e vorba de fenomenul de interferență, care duce la penetrații în aplicarea unor reguli între care există elemente asemănătoare (ca, de exemplu, operațiile cu exponenți). În alte cazuri, cîmpul de aplicație al unei reguli poate fi restrîns în mod necorespunzător. Deprinderile datorită cărora copilul aplică regulile în cursul calculelor pot fi insuficient automatizate etc.

I. Radu sugerează diferite procedee de eliminare a unor astfel de greșeli. E vorba uneori de revenirea la exerciții elementare, alteori de utilizarea unei juste alternanțe a exercițiilor pentru evitarea interferenței. Așa cum arată autorul, „... nu există o sursă unică de greșeli și deci nu există o soluție universală de corectare. Tratarea șablon, standard, a acestei probleme nu poate duce decît la insucces în munca școlară, iar schițarea procedeelor, a soluțiilor metodice trebuie să reflecte legile proceselor respective, să rezulte din analiza diferențiată a cauzelor care determină apariția greșelilor" (p. 117).

Ultimul capitol este intitulat *Unele probleme psihologice ale aplicării în practică a cunoștințelor de fizică*. Autorul pornește aici de la o serie de premise teoretice furnizate, în primul rînd, de autorii sovietici. Legile sau regulile fizice generale se particularizează cu ajutorul unor „judecăți operative", caracterizate prin aceea că sînt legate nemijlocit de operații parțiale.

Sînt expuse întîi rezultatele interesante obținute de N.A. Rîkov în cercetarea formării priceperilor motrice. N.A. Rîkov a ajuns la concluzia că elevul își poate însuși anumite priceperi chiar fără un exercițiu motor efectiv, numai prin perceperea execuției de către alții a acțiunii, prin perceperea unui „model intuitiv". Explicația constă în faptul că perceperea vizuală a acțiunii antrenează simultan o reprezentare kinestezică a acesteia.

O altă problemă teoretică de care se ocupă autorul este aceea a transferului. Problema transferului este centrală pentru formarea deprinderilor în cadrul învățămîntului politehnic, întrucît aici se cere ca elevul să-și însușească anumite principii de bază ale producției, anumite deprinderi fundamentale care vor putea fi apoi utilizate prin transfer în forme diferite de activitate.

Pe baza unor cercetări efectuate pe elevi de clasa a X-a în legătură cu aplicațiile practice ale capitolului *Inducția electromagnetică*, autorul ajunge la concluzia următoare: principala lipsă în predarea fizicii în școală constă în faptul că predomină încă, la noi, „o fizică a cretei". Foarte multe cunoștințe rămîn îngrădite la planul reproducerii verbale și al intuirii unor scheme, planșe sau modele simplificate. Elevului nu i se oferă suficiente ocazii de a pune în practică cele învățate, de a-și dezvolta independența gîndirii și de a-și exercita deprinderile în rezolvarea unor probleme practice.

Cartea lui Ion Radu reprezintă o încercare meritorie de analiză psihologică a unor fenomene extrem de complexe, cum sînt cele care au loc în asimilarea cunoștințelor de fizică și matematică.

Autorul s-a sprijinit larg pe bibliografia sovietică, îmbogățindu-și însă expunerea și cu exemple obținute din cercetări personale. Analiza fenomenelor este făcută cu competență, cu multă finețe, la nivelul celor mai noi date obținute de psihologie. I. Radu este fără îndoială unul dintre psihologii talentați din noua generație, care s-a dezvoltat la noi după eliberare. Stilul dens, fraza subtilă, nuanțată și sigură sînt încă o dovadă a calităților autorului.

Avem totuși anumite obiecții.

O lipsă a cărții constă în principiul construcției ei. Cartea este formată din 5 studii relativ independente, care atacă anumite probleme, fără îndoială centrale. Nu avem o expunere sistematică, unitară, care să-i permită cititorului să-și formeze o viziune de ansamblu asupra pro-

blemelor psihologice ale predării matematicii şi fizicii în şcoală. Cu aceasta ajungem la problema principală. Cui i se adresează cartea? Pentru profesorul de matematică sau de fizică fără o pregătire psihologică specială, cartea este greu de urmărit. Problemele psihologice sînt prezentate la un asemenea nivel, încît sînt accesibile psihologilor şi, fără îndoială, sînt interesante pentru aceştia. Totuşi, prin diferitele indicaţii practice, prin analiza pînă la amănunte a diferitelor aspecte întîlnite, care-şi mai păstrează interesul doar pentru profesorul de specialitate, se pare că lucrarea îi este adresată acestuia.

Cu siguranţă că există la noi în ţară şi psihologi cu preocupări pentru psihologia gîndirii matematice şi foarte mulţi profesori de matematică şi fizică avînd cunoştinţe temeinice în domeniul psihologiei. Toţi aceştia vor citi lucrarea lui I. Radu cu interes şi cu folos.

Credem că trebuie să considerăm lucrarea aceasta ca o etapă şi să aşteptăm din partea tov. I. Radu o lucrare sistematică mai amplă, asupra problemelor psihologice ale predării matematicii şi fizicii, accesibilă cadrelor didactice.

E. Fischbein

TATIANA SLAMA-CAZACU, *Limbaj şi context*

Bucureşti, Editura ştiinţifică, 1959, 465 p.

Lucrarea publicată recent de T. Slama-Cazacu îmbrăţişează întreaga problemă a psihologiei limbajului — cu o expunere istorică şi cu o bogată bibliografie — precum şi relaţiile dintre limbaj şi context (acest termen fiind luat în înţelesul cel mai larg al cuvîntului, ca întreg ansamblul în care apare „un fapt de limbaj").

Limbajul este definit ca fiind alcătuit dintr-o serie de procese care asigură însuşirea şi utilizarea unei anumite limbi, limba fiind constituită din sistemul lexical, fonetic şi gramatical folosit într-o anumită colectivitate, într-un anumit moment istoric. Aspectul cel mai important fi limbajului este vorbirea unei limbi şi funcţia esenţială a limbajului, produs al societăţii, este funcţia de comunicare.

T. Slama-Cazacu examinează şi aspectele extralingvistice ale limbajului (gesticulaţia, mimica), precum şi tulburările patologice ale vorbirii în afazie. În mod judicios consideră ca fapte de limbaj, atît mijloacele prin care se comunică unei alte persoane o cantitate de informaţii, cît şi procesul prin care aceasta din urmă recepteză, înţelege aceste mijloace de comuni care. Amintim că pe plan psihopatologic, Déjerine vorbea de afazii de emisie şi afazii de recepţie, înlocuind vechea schemă a lui Charcot cu cele patru localizări ale imaginilor verbale.

Autoarea examinează coordonatele interne şi pe cele externe ale limbajului, considerînd printre cele dintîi baza anatomofiziologică a vorbirii, temperamentul, starea afectivă, modul general de reactivitate, personalitatea, iar printre cele din a doua categorie, influenţa mediului natural şi mai ales a mediului social. Limba are o strînsă legătură cu civilizaţia şi mentalitatea societăţii evoluînd o dată cu acestea.

Coordonatele interne se manifestă în ceea ce priveşte stilul, modul de exprimare specific fiecărei persoane. Coordonatele externe influenţează şi receptarea, care e totdeauna o interpretare.

O limbă se compune din cuvinte, iar pentru lingvistica mai veche cuvîntul era socotit ca element al limbii. Lingviştii mai noi (începînd cu F. de Saussure, A. Meillet, A. Schuchardt, W. E. Scripture), ţinînd seamă că acelaşi cuvînt nu are totdeauna acelaşi sens, consideră fraza ca element fundamental al limbajului. Cuvîntul izolat nu poate fi definit cu precizie (Meillet

spune: „le mot est impensable") şi pentru a-l înţelege trebuie integrat în frază. Limba e mai degrabă o sintaxă decît o nomenclatură. De altfel, chiar aceeaşi frază poate avea accepţii diferite, determinate de „contextul" ei (epoci diferite, autori diferiţi etc.). T. Slama-Cazacu cercetează experimental această labilitate a cuvîntului. Dînd unui număr de subiecţi să citească texte cu greşeli sau texte lacunare, observă că prevalează sensul general al frazei (adică contextul) şi lectura a fost corectă, greşelile fiind corectate chiar în momentul citirii. Autoarea deduce o lege a determinării prin ansamblu a sensului cuvintelor şi expresiilor. Un cuvînt nu capătă sens decît dacă e integrat în sistemul unei anumite limbi. În cazul citirii unui text cuprinzînd cuvinte din două limbi diferite, la fiecare schimbare se produce o modificare a atitudinii lectorului, modificare ce nu se face fără oarecare dificultate. Experimentele tov. Slama-Cazacu arată că un cuvînt bine cunoscut îşi poate schimba semnificaţia, iar un cuvînt necunoscut poate căpăta o semnificaţie atunci cînd este *înglobat într-un ansamblu, într-un context*.

Acest context are o organizare. Fiecare cuvînt cuprinde un ansamblu de semnificaţii, cuprins şi el într-un ansamblu mai mare (sisteme integratoare verbale). Utilizînd tahistoscopul, tov. Cazacu constată experimental că durata de citire a unui cuvînt, atunci cînd urma după un cuvînt de care era legat prin sens sau cu care fusese legat prin context, era sensibil mai mică decît atunci cînd era prezentat singur sau urmînd unui cuvînt cu al cărui sens nu avea nici o legătură.

Deşi semnificaţiile cuvintelor sînt constante — altfel nu ar mai fi posibilă limba — ele admit şi o oarecare variabilitate. Experimentele făcute de T. Slama-Cazacu tind să arate limita de variabilitate a cuvîntului, care trebuie totdeauna să respecte „nucleul semnificativ" de bază, fixat în cadrul experienţei sociale. Variaţiile de sens ale cuvîntului, în anume limite permise, se realizează cu ajutorul integrării în ansambluri. *În acest mod se îndeplineşte funcţia* de comunicare a limbajului printr-un echilibru între necesitatea de a exprima conţinuturi personale, infinit variate, în funcţie de variaţia realităţii reflectate prin ele, şi folosirea unor semne care păstrează o valoare constantă.

Esenţială în procesul limbajului e îmbinarea dialectică dintre elementele permanente ale „nucleului de bază" al semnificaţiei şi acele variabile în raport cu nuanţele de sens şi care sînt date prin context. Tehnica limbajului constă tocmai în a folosi cuvintele, organizîndu-le potrivit diferitelor intenţii particulare. Plasticitatea mecanismelor fiziologice ale limbajului, ca şi funcţia de comutare a scoarţei cerebrale fac posibilă această modificare nuanţată a semnificaţiei.

Organizarea expresiei se face recurgînd în primul rînd la mijloace gramaticale, care printr-o modificare formală a cuvintelor indică legăturile lor şi rolul pe care îl joacă în determinarea sensului total. Astfel, ceea ce este variabil şi particular în fiecare situaţie încadrat în elementele cele mai stabile ale limbii, în scheme abstracte reprezentînd generalizări de stereotipe dinamice.

Ordinea gramaticală nu indică totdeauna ierarhizarea reală corespunzătoare intenţiei de comunicare şi uneori această intenţie poate fi în dezacord cu regulile gramaticale. Centrul semantic şi fonetic al unei fraze — experienţele tov. Cazacu o dovedesc — nu e totdeauna cel gramatical şi uneori cuvintele „accesorii" pot fi, în limbaj, cele mai importante.

T. Slama-Cazacu relevă rolul activ, puţin remarcat pînă acum, al receptorului în limbaj. El influenţează exprimarea, deoarece partenerul se adaptează necontenit auditorului său. Limbajul are un caracter bipolar, trebuind a fi studiat, atît în emitere, cît şi în recepţe. Receptarea presupune o referire la un context, pentru a fi înţeleasă expresia.

Contextul lingvistic este cel mai restrîns; el se include într-un context explicit, alcătuit din toate celelalte semne, din corelaţii de situaţii şi acesta la rîndul său se include într-un context total care implică întreaga condiţionare a faptului de limbaj.

Pentru adîncirea acestui studiu credem că ar fi fost interesant de cercetat — ne permitem să sugerăm aici — modificările legăturilor cu contextul care apar în cazurile patologice, în afazia semantică a lui Head sau în agramatismul lui Pick (*die agrammatische Sprachstörungen*) în care bolnavul, deşi poate întrebuinţa corect cuvintele, nu poate construi fraze.

Lucrarea tov. Cazacu, pe lîngă partea de expunere a problematicii psihologiei limbajului, în care concepţiile şi doctrinele idealiste sînt supuse unei ascuţite analize critice, cuprinde şi cercetări originale într-un domeniu aparţinînd, atît psihologiei, cît şi lingvisticii, în care a servit-o competenţa sa în amîndouă aceste discipline.

Lingvistica constituie un domeniu deosebit de interesant pentru psihologia limbajului, care are contribuţii importante mai ales de la studiul tulburărilor de vorbire (afazie) sau cel al învăţării limbii materne de către copiii mici. Pe de altă parte, lingvistica recurge la explicaţii psihologice, pe lîngă cele social-istorice, şi constatarea lingvistică ajunge în mod inevitabil la psihologie.

Herbart, cel dintîi, a căutat să aplice psihologia la limbaj şi să construiască o *Sprachpsychologie*, iar discipolii săi Lazarus şi Steintahl au apropiat lingvistica — pînă atunci legată mai ales de logică şi gramatică — de psihologie. Mai tîrziu W. Wundt consacră în a sa *Völkerpsychologie* un loc important psihologiei limbajului, care continuă să se bucure de o atenţie deosebită din partea psihologilor (Bernard Leroy, P. Janet, H. Delacroix, K. Bühler, Fr. Kainz). Fiziologii şi psihologii sovietici (A.G. Ivanov-Smolenski, L.A. Şvarţ, U.D. Volkova) consideră limbajul ca un proces complex, legat de gîndire, dar şi de activitate, avînd la bază legături temporare în care cuvîntul joacă rolul de excitant condiţionat. Astfel, sensul cuvîntului e determinat de ansamblul condiţionării lui. În lingvistica sovietică, cercetările lui L.A. Bulahovski, A.N. Gozdev şi E.M. Glakina-Fedoruk au arătat importanţa contextului în fenomenele de limbaj.

Pe linia acestor preocupări, cercetarea tovarăşei Cazacu asupra rolului contextului în limbaj este o valoroasă contribuţie la problema atît de delicată a limbajului şi gîndirii şi ea deschide perspective întinse în ce priveşte problema stilului, a învăţării unei limbi străine, a traducerilor şi chiar în ce priveşte maşinile electronice de tradus, care, după opinia îndreptăţită a tov. Cazacu dacă vor putea manipula un vocabular chiar bogat, apoi nu vor putea niciodată reda nuanţele de gîndire implicate în context.

C. I. Botez

ȘEDINȚELE ADUNĂRII PLENARE A CONSILIULUI SUPERIOR AL ȘCOLILOR DIN ZILELE DE 15, 16 și 17 DECEMBRIE 1959

În ședințele plenare ale Consiliului superior al școlilor, care a avut loc în zilele de 15, 16 și 17 decembrie 1959, au fost dezbătute următoarele probleme: problema îmbunătățirii învățămîntului de cultură generală la clasele a VIII-a, a IX-a, a X-a și a XI-a, problema educației comuniste în școlile profesionale, problema învățămîntului ideologic al cadrelor didactice.

Din expunerea raportului asupra primei probleme, precum și din discuțiile care au avut loc a reieșit că problema îmbunătățirii învățămîntului de cultură generală pune pe prim plan problema supraîncărcării elevilor, care trebuie neapărat înlăturată. S-a arătat că programele sînt prea încărcate, unele manuale sînt prea vaste și expunerile cuprind prea multe amănunte. Această supraîncărcare a programelor și a manualelor, care se răsfrînge negativ asupra activității elevilor, este datorită în mare parte faptului că la materiile de învățămînt existente în program s-au mai adăugat multe alte probleme noi și actuale, fără să se încerce o reducere, o simplificare a ceea ce nu mai este util. Toți profesorii sînt de acord că clasa a VIII-a este cea mai grea și acolo este neapărat nevoie să se facă modificări. Din propunerile făcute reies următoarele: programele să fie reduse și întocmite de cadre didactice care funcționează efectiv la catedre. În întocmirea programelor să se țină seama de caracteristicile psihice de vîrstă ale elevilor. Să se revadă manualele în vederea suprimării unor capitole care nu sînt strict necesare și să se simplifice unele lecții. Unii profesori aduc interesante sugestii în legătură cu eventualele simplificări în cadrul specialității lor. Se propune, de exemplu, simplificarea manualelor de istorie, prea încărcate de amănunte, de denumiri și date care împiedică pe elevi să rețină esențialul. Același lucru în legătură cu manualele de științele naturii. În legătură cu matematicile și geometria se propune eliminarea părților prea abstracte și accentuarea legăturii cu aplicațiile practice. În general, s-a insistat asupra accentuării acelor părți din toate manualele care au legătură cu învățămîntul practic, căruia trebuie să i se dea o importanță deosebită.

În ceea ce privește problema educației comuniste în școlile profesionale, școlile tehnice și școlile de maiștri, atît în raportul prezentat, cît și în discuții s-a insistat asupra organizării și desfășurării procesului de învățămînt în aceste școli. S-a subliniat importanța legării teoriei de practică și importanța educației comuniste. S-au făcut propuneri în vederea îmbunătățirii organizării acestor școli prin introducerea în mod general a cabinetelor tehnologice, care ar favoriza o mai temeinică legare a teoriei de practică (teoria avînd tendința să rămînă în urma practicii). S-a insistat asupra unei mai bune pregătiri a cadrelor din aceste școli, precum și a maiștrilor, accentuîndu-se necesitatea pregătirii lor pedagogice.

Raportul asupra învățămîntului ideologic al cadrelor didactice, precum și discuțiile care au urmat au arătat, în primul rînd, felul în care se desfășoară acest învățămînt în diferitele părți

ale țării. S-a subliniat faptul că îmbunătățirea procesului de învățămînt cere cunoașterea din ce în ce mai temeinică, de către cadrele didactice, a ideologiei marxist-leniniste.

În concluzie, s-a arătat importanța contribuției pe care a adus-o experiența profesorilor la soluționarea problemelor puse în discuție de Consiliul superior al școlilor la aceste ședințe plenare. În măsurile care se vor lua pentru îmbunătățirea învățămîntului de cultură generală se va ține seama de această contribuție. De asemenea, în celelalte probleme privind educația comunistă în școlile profesionale și învățămîntul ideologic al cadrelor didactice se vor aduce efective îmbunătățiri bazate pe cunoașterea lipsurilor relevate și pe propunerile făcute cu temeinicie, pentru rezolvarea acestei probleme.

NOTE

— În luna noiembrie 1959, Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. a primit ca oaspete pe tov. László Várnagy, membru al Institutului de psihologie al Academiei din Budapesta. Tov. L. Várnagy a avut un schimb de experiență cu cercetătorii acestui institut în probleme de psihologia copilului și pedagogică, psihologia muncii, psihofiziologie și psihopatologie. Totodată, cercetătorul maghiar a făcut o serie de vizite de studii și la alte centre științifice din capitală : catedra de psihologie a Universității C.I. Parhon, Institutul de științe pedagogice, Institutul de protecția muncii, Laboratorul de psihologie al C.F.R., Cabinetul logopedic de pe lîngă policlinica de copii „Izvor". În timpul ședерii sale în R.P.R., tov. Várnagy a continuat cu mult interes schimbul de experiență cu colaboratorii catedrei de psihologie a Universității Babeș-Boliay din Cluj și ai secției de psihologie pedagogică și defectologie, filială clujană a Institutului de științe pedagogic din București.

Tov. L. Várnagy a prezentat, în cadrul Institutului de psihologie al Academiei R.P.R., o expunere privitoare la dezvoltarea diferitelor ramuri ale psihologiei în R. P. Ungară.

Vizita L. Várnagy în țara noastră a contribuit la strîngerea legăturilor științifice dintre psihologii celor două țări prietene.

— Între 28 și 31 octombrie 1959 s-a desfășurat la Praga a doua Conferință de lucru a psihologilor cehoslovaci. Conferința s-a ocupat în primul rînd de analiza situației actuale a muncii de cercetare și activității practice în domeniul psihologiei. S-au citit referate în ședințe plenare și în cadrul diverselor secții (de psihologie pedagogică, psihologie clinică și psihologia muncii). Conferința trebuie să fie considerată ca o primă etapă a pregătirilor în vederea congresului psihologilor cehoslovaci planificat pentru anul 1960 (comunicarea Dr. J. Daniel, Bratislava)

— Între 17 noiembrie și 17 decembrie 1959, în cadrul acordului cultural pentru colaborarea tehnico-științifică dintre R.P.R. și R. Cehoslovacă, Tatiana Cazacu, șef de sector în Institutul de psihologie al Academiei R.P.R., a vizitat centre de psihologie (sau ducînd o parte a activității lor în domeniul psihologiei) din Praga, Brno, Bratislava, Olomouc, ținînd totdată și trei comunicări în cadrul Universității din Praga și la Societatea psihologilor din Bratislava. Cu acest prilej, pe lîngă informațiile luate cu privire la organizarea, problemele cercetate, metodele și aparatura a peste 30 de institute sau laboratoare, s-au realizat și legături științifice între Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. și centrele similare din R. Cehoslovacă, precum și un schimb de publicații între *Revista de psihologie* și aproximativ 15 periodice de psihologie, pedagogie, protecția muncii, fiziologia activității nervoase superioare etc. Relatarea detaliată a acestor vizite s-a făcut în secțiile de psihologia copilului, psihologia muncii și psihopatologie, ale Institutului de psihologie, la 23, 29 și 30 decembrie 1959.

— Societatea pentru răspîndirea științei și culturii, primind concursul psihologilor din țara noastră, a organizat la lectoratul său central din București un ciclu de conferințe pe teme

psihologice, intitulat „Psihologia şi viaţa". Ciclul a fost deschis în ziua de 30 octombrie 1959, prin conferinţa tov. acad. M. Ralea. Din acest ciclu s-au ţinut pînă acum următoarele conferinţe :

Acad. Mihail Ralea : *Psihologia şi viaţa.*

Prof. univ. Al. Roşca, Cluj : *Cunoaşterea ştiinţifică a personalităţii şi problemele educaţiei.*

Conf. univ. I. Bălănescu : *Raportul dintre psihologie şi fiziologie.*

Prof. univ. G. Zapan : *Contribuţia psihologiei la ridicarea productivităţii muncii.*

Lector univ. Ursula Şchiopu : *Cunoaşterea psihică a copilului şi educarea lui în familie.*

Lector univ. Ana Bogdan : *Cum ajutăm formarea aptitudinilor şi talentelor la copii.*

Conf. univ. C. Pufan : *Psihologia deficienţilor senzoriali şi mintali. Unele probleme ale învăţămîntului special din ţara noastră.*

Prof. univ. V. Pavelcu, Iaşi : *Psihologia şi problemele clinicii medicale.*

Lector univ. Tamara Dobrin : Psihologia şi problemele sociale.

S. L. RUBINSTEIN

1889 — 1960

Cu adîncă mîhnire, psihologii din țara noastră au primit știrea despre încetarea din viață la 11 ianuarie 1960 a marelui psiholog sovietic Serghei Leonidovici Rubinstein, profesor la Universitatea din Moscova, membru corespondent al Academiei de științe a U.R.S.S., membru activ al Academiei de științe pedagogice a R.S.F.S.R.

Din rîndurile celor care și-au consacrat viața dezvoltării și răspîndirii științei psihologice dispare un gînditor de mari proporții, un deschizător de drumuri noi în teoria și cercetarea psihologică.

Numele lui S. L. Rubinstein este strîns legat de dezvoltarea psihologiei sovietice pe temeiurile marxism-leninismului. Lucrările lui, cuprinzînd un cerc larg de probleme privind conştiinţa, gîndirea, percepţia, dezvoltarea psihică a copilului, învăţarea şi educaţia, reprezintă o contribuţie masivă şi de mare valoare la constituirea ştiinţei psihologice.

S. L. Rubinstein s-a născut în 1889. El îşi începe activitatea de psiholog în 1915, ca profesor la un gimnaziu din Odessa. Din 1919 lucrează la Universitatea din Odessa în calitate de docent al catedrei de filozofie şi psihologie, catedră condusă, de N. N. Lange. Între anii 1930 şi 1942, S. L. Rubinstein a activat ca profesor şi şef al catedrei de psihologie de la Institutul Herţen din Leningrad. Din 1942 a trecut la conducerea catedrei de psihologie a Universităţii din Moscova, ocupînd timp de cîţiva ani şi funcţia de director al Institutului de psihologie. Continuîndu-şi munca de profesor, în ultimii ani a activat în cadrul Sectorului de psihologie al Institutului de filozofie al Academiei de ştiinţe a U.R.S.S.

S. L. Rubinstein a fost un militant al psihologiei marxiste. În lucrarea sa *Problemele psihologiei în operele lui K. Marx*, publicată în 1934, Rubinstein ridică problema unităţii dialectice dintre conştiinţă şi activitate, supunînd unei critici ascuţite, atît curentele psihologiei introspecţioniste, cît şi pe cele de tip behaviorist. Principiul unităţii conştiinţă-activitate, izvorît din studiul aprofundat al marxism-leninismului, a îndeplinit un rol deosebit de important în dezvoltarea psihologiei sovietice şi a devenit un principiu fundamental al noii ştiinţe psihologice. Însuşi Rubinstein a fost permanent preocupat de această problemă, pe care a discutat-o pînă în ultimele sale lucrări.

Fiind un potrivnic hotărît al pedologiei, S. L. Rubinstein a opus fatalismul biologic propagat de această pseudoştiinţă, ideea despre dezvoltarea copilului în procesul educaţiei şi instrucţiei. În lucrările sale, Rubinstein demonstrează pe larg teza marxistă despre esenţa socială a personalităţii umane.

În 1935, S. L. Rubinstein publică tratatul: *Bazele psihologiei*. În această lucrare vastă se expun poziţiile psihologiei sovietice şi se efectuează o profundă analiză critică a psihologiei burgheze. Lucrarea ridică la fiecare pas probleme, interpretează într-o lumină nouă toate problemele psihologiei. În istoria psihologiei sovietice se consideră că apariţia *Bazelor psihologiei* a constituit un punct de cotitură prin faptul că a revizuit cu ajutorul dialecticii marxiste toată problematica psihologică.

La bazele teoretice ale psihologiei, Rubinstein continuă să lucreze toată viaţa. El îşi revede şi perfecţionează permanent punctele de vedere. Ajutat de colective largi de cercetători, Rubinstein a întreprins şi condus numeroase investigaţii experimentale în domeniul percepţiei, gîndirii şi limbajului, publicînd o serie de culegeri.

În 1940, vechiul tratat, mult refăcut, apare într-o nouă ediţie intitulată *Bazele psihologiei generale*. Lucrarea a fost distinsă cu premiul Stalin. Cu unele dezvoltări, o altă ediţie a tratatului apare în 1946. În tratat îşi găseşte expresia numai o etapă a creaţiei lui S. L. Rubinstein. El era preocupat de descifrarea naturii psihicului, de problemele legităţii psihologice. În acea etapă însă, în psihologia sovietică, problemele

referitoare la substratul material al psihicului nu erau suficient adîncite. Rubinstein susţinea încă teza despre dubla determinare a psihicului uman : biologică şi socială.

Sesiunea pavlovistă din 1950 l-a ajutat pe Rubinstein, ca şi pe alţi psihologi sovietici, să depăşească aceste limite. În discuţia asupra obiectului psihologiei care a avut loc după sesiune, Rubinstein ocupă o poziţie hotărîtă în justificarea psihologiei ca disciplină de sine stătătoare, arătînd în acelaşi timp că numai prin restructurarea psihologiei pe baza învăţăturii lui Pavlov se poate realiza în mod consecvent determinismul materialist în psihologie. Într-unul din articolele publicate în această perioadă, Rubinstein, ghidîndu-se după unele consideraţii ale lui Lenin, notează că personalitatea omului dispune de o natură indivizibilă unică, în care latura propriu-zis naturală şi cea socială nu pot fi opuse ca doi termeni exteriori unul celuilalt. Important este să se găsească calea pe care se dezvoltă determinarea conştiinţei omului ca fiinţă socială.

La Universitatea din Moscova, profesorul Rubinstein ţinea, în anii de după Sesiunea pavlovistă, un curs special consacrat problemelor psihologice în opera lui Secenov şi Pavlov. Deşi suferind, profesorul Rubinstein discuta cu multă pasiune şi entuziasm, înfăţişînd perspectivele pe care le deschide psihologiei pavlovismul. El demonstra legătura organică dintre teoria reflexelor şi teoria reflectării şi aducea argumente în folosul aplicării exclusive a metodei obiective în cercetarea psihologică.

Ultimii ani din viaţa lui S. L. Rubinstein au purtat semnele unei bogate înfloriri a creaţiei sale ştiinţifice. În 1957 publică lucrarea „Existenţă şi conştiinţă", consacrată problemelor naturii psihicului uman. Aici Rubinstein, după decenii de frămîntare şi muncă, expune concluziile la care a ajuns în ce priveşte promovarea determinismului materialist-dialectic în psihologie. Psihicul nu poate fi explicat doar prin sine însuşi. Trebuie să se pornească de la locul pe care îl ocupă psihicul în interacţiunea universală a fenomenelor. În diverse legături şi dependenţe, psihicul prezintă diverse caracteristici. El poate fi considerat din punct de vedere gnoseologic şi atunci apare ca ideal opus materialului, ca subiectiv opus obiectivului. Luat în accepţie ontologică, psihicul apare în primul rînd ca activitate reflexă de semnalizare, adică în prim plan se ridică problematica psiho-fiziologică.

Caracteristică pentru determinismul materialist în psihologie este afirmarea priorităţii factorilor externi. Creierul nu este izvorul psihicului, ci mecanismul său. Între om şi mediu nu este însă o legătură univocă, ci o interacţiune. Cauzele externe acţionează prin intermediul condiţiilor interne care se intercalează în lanţul determinărilor. În felul acesta se înţelege şi libertatea. Cartea oferă un întreg sistem de probleme şi idei valoroase adîncite pe baza teoriei leniniste a reflectării. În cartea *Despre gîndire şi căile cercetării ei* (1958), S. L. Rubinstein, de pe poziţiile sale teoretice arătate mai sus, abordează într-un mod deosebit de rodnic, pe bază de date experimentale, problemele actuale ale psihologiei gîndirii. Continuîndu-şi neîncetat munca ştiinţifică în 1959 S. L. Rubinstein publică o nouă lucrare de sinteză teoretică, cartea *Principiile şi căile dezvoltării psihologiei.*

S. L. Rubinstein ne apare în opera sa ca o remarcabilă personalitate ştiinţifică, savant militant dotat cu o vastă erudiţie şi o puternică gîndire critică, activist al ştiinţei care, datorită însuşirii creatoare a materialismului marxist, a dezvoltat o mare forţă intelectuală.

Psihologii din Republica Populară Romînă datorează mult psihologiei sovietice, din experienţa căreia învaţă necontenit. În şirul lucrărilor psihologiei sovietice, care ne călăuzeşte şi ajută, un loc important îl ocupă şi-l vor ocupa lucrările semnate de S. L. Rubinstein.

Ne exprimăm solidaritatea cu durerea pe care o încearcă colegii noştri sovietici, durere pe care o încercăm şi noi.

Cu puţin înaintea morţii sale, S. L. Rubinstein a scris şi trimis Editurii ştiinţifice textul prefeţei sale la ediţia romînească a cărţii *Existenţă şi conştiinţă*. El îşi încheie astfel prefaţa : „Nădăjduiesc că editarea cărţii *Existenţă şi conştiinţă*, la dumneavoastră, în limba romînă, serveşte la stabilirea unor noi contacte de idei şi de lucru între oamenii de ştiinţă ai celor două ţări ale noastre".

Sînt, poate, ultimele rînduri pe care le-a scris profesorul Rubinstein. Ele ne întăresc şi mai mult în hotărîrea noastră de a adînci colaborarea cu oamenii de ştiinţă sovietici, de a merge pe făgaşul măreţei ştiinţe sovietice.

CUVÎNT ÎNAINTE AL AUTORULUI LA EDIŢIA ROMÎNEASCĂ A CĂRŢII *EXISTENŢĂ ŞI CONŞTIINŢĂ* *

Mă folosesc cu dragă inimă de posibilitatea care mi se prezintă de a veni în contact direct cu cititorii romîni. Aş fi foarte fericit dacă „*Existenţă şi conştiinţă*" şi-ar găsi prieteni în ţara dumneavoastră. Sensul fundamental al acestei cărţi, după cîte îmi dau seama, este acela că, în cadrul concepţiei materialist-ştiinţifice, riguros deterministe a lumii, apără dreptul lumii interioare şi, dezvăluind o serie de condiţii interne în determinarea comportării, deschide căi pentru înţelegerea şi recunoaşterea libertăţii omeneşti.

Ideile fundamentale ale acestei lucrări filozofice au fost dezvoltate în continuare şi concretizate în legătură cu problemele de bază ale psihologiei, în cărţile : *Despre gîndire şi căile cercetării ei* (1958) şi *Principiile şi căile dezvoltării psihologiei* (1959) — ulterioare cărţii *Existenţă şi conştiinţă*.

Nădăjduiesc că editarea cărţii „Existenţă şi conştiinţă" la dv., în limba romînă, serveşte la stabilirea unor noi contacte de idei şi de lucru, între oamenii de ştiinţă ai celor două ţări ale noastre.

S. RUBINSTEIN

Moscova 30 decembrie 1959

* Publicăm această prefaţă scrisă de marele psiholog sovietic cu cîteva zile înaintea morţii sale, pentru ediţia romînească a volumului său *Existenţă şi conştiinţă*, care va apărea în Editura ştiinţifică.

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

DIN PARTEA REDACȚIEI REVISTEI DE PSIHOLOGIE

Redacția *Revistei de psihologie* invită pe această cale pe specialiștii care lucrează în domeniul psihologiei sau în discipline care au contingențe cu psihologia să trimită revistei articole, note, recenzii, cronici, precum și scrisori cuprinzînd propuneri, aprecieri critice, întrebări (pentru o eventuală rubrică de consultații), anunțarea unor manifestări locale în domeniul psihologiei (în cazul corespondenților din provincie) etc.

Articolele, notele, recenziile, precum și corespondența pentru autori sau pentru redacția *Revistei de psihologie* vor fi trimise pe adresa :

Institutul de psihologie, str. Frumoasă nr, 26, raionul I.V. Stalin, București,
(cu mențiunea : pentru *Revista de psihologie*).

Manuscrisele vor fi trimise în formă definitivă, în 4 exemplare, dactilografiate la 2 rînduri 31 rînduri × 65 bătăi) și vor avea maximum 25 de pagini. Este absolut necesar ca articolele să fie însoțite de un scurt rezumat de o pagină (dactilografiată) și să prezinte toate indicațiile bibliografice complete, în forma obișnuită în revista noastră (de exemplu :

E.C. Vațuro, *Principiul „nivelării" și importanța sa pentru psihologie și pedagogie*, *Anal. rom.-sov., seria pedagogie-psihologie*, 1955, nr. 1, p. 71 ;

sau :

M. Ralea și C. I. Botez, *Istoria psihologiei*, Ed. Acad. R.P.R., București, 1958, p. 35).

Titlurile lucrărilor străine vor fi date în limba respectivă (rusă, franceză etc.), afară de cazul cînd există o traducere *tipărită* în limba romînă ; nu se pot face trimiteri la traduceri dactilografiate. Graficele, desenele, fotografiile etc. vor fi anexate pe foi separate, cu indicarea în text a locului unde urmează să fie introduse.

Autorii care trimit pe orice cale vreun material revistei sînt rugați să menționeze adresa exactă, spre a primi corespondența din partea redacției. De asemenea, autorii de lucrări tipărite — cărți sau articole — din domeniul psihologiei sau care au legătură cu psihologia sînt rugați să le trimită îndată după apariția lor *Revistei de psihologie*, pentru a fi recenzate sau menționate.

Intreprinderea poligrafică nr. 2, str. Brezoianu nr. 23—25 București — c. 857

ERATĂ

Pag.	rîndul	în loc de :	se va citi :	din vina :
12	6 de sus	adevăr	adevărul absolut	Com. red.
36	9 al notei 1	Госучпедиз, Наркомпроса	Госучпедгиз Наркомпроса РСФСР	edit.
40	13 de sus	le	la	edit.
47	10 de jos	unui	unii	edit.
73	1 nota 2	la ce	la cei	tipogr.
125	17—18 de jos	I. V. Pavlov	I. P. Pavlov	edit.

LUCRĂRI APĂRUTE ÎN EDITURA ACADEMIEI R. P. R

PSIHOLOGIE

MIHAI RALEA şi CONST. I. BOTEZ, *Istoria psihologiei*, 742 p., 36 lei.

TATIANA SLAMA-CAZACU, *Relaţiile dintre gîndire şi limbaj în ontogeneză (3—7 ani)* 510 p. + 4 pl., 30 lei.

FILOZOFIE

* * * *Din istoria filozofiei în Romînia*, vol. II, 402 p., 21 lei.

C. I. GULIAN, *Metodă şi sistem la Hegel*, vol. I, 379 p., 28,50 lei.

FL. ŢUŢUGAN, *Silogistica judecăţilor de predicaţie. Contribuţii. Adaosuri şi rectificări la silogistica clasică*, 315 p., 12,50 lei.

FRANCIS BACON, *Noul Organon*, cu un studiu introductiv de Al. POSESCU, 236 p., 12,50 lei.

* * * *Lomonosov*, cu un studiu introductiv de C. I. GULIAN, 212 p., 6,35 lei.

* * * *Radiscev*, cu un studiu introductiv de N. N. BOLBOAŞĂ, 316 p., 11 lei.

* * * *Saint-Simon, Fourier, Owen*, cu studii introductive de I. CERNEA, 360 p., 9 lei.

* * * *Decembriştii*, cu un studiu introductiv de L. MIROŞ, 334 p., 9,75 lei.

Din

REVISTA DE PSIHOLOGIE

au apărut:

Anul I, 1955 (13 lei);
Anul II, 1956, 3 n-re (nr. 1—2 dublu, 6 lei; nr. 3, 6 lei);
Anul III, 1957, 4 n-re (a 6 lei);
Anul IV, 1958, 4 n-re (a 6 lei);
Anul V, 1959, 4 n-re (a 6 lei).

Numerele se pot comanda, direct sau prin poştă, prin

LIBRĂRIA ACADEMIEI R.P.R.

Bucureşti, Calea Victoriei nr. 27

Numerele curente se găsesc de vînzare la orice librărie ştiinţifică din ţară.

Abonamentele se fac la Oficiile poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Pentru străinătate, cererile de numere izolate sau de abonamente se fac prin Întreprinderea de Stat pentru comerţ exterior „CARTIMEX" I.S.C.E., Str. Aristide Briand nr. 14, sau căsuţa poştală 134—135, Bucureşti.

REVISTA DE PSIHOLOGIE ★ Anul VI ★ 1/1960

EA RPR

Lei 6.—

I 2819 Bibl

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

2
ANUL VI
1960

revista de psihologie

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

1990

97

IUL. 2005

1 IUL. 2014

12819.

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
REVISTA DE PSIHOLOGIE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

2

ANUL VI

1960

revista de psihologie

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

3373

1964

REVISTA DE PSIHOLOGIE

APARE DE PATRU ORI PE AN

COMITETUL DE REDACȚIE

ACAD. PROF. M. RALEA — *redactor responsabil*; CONF. UNIV. C. PUFAN — *redactor responsabil adjunct*; CONF. UNIV. I. N. BĂLĂNESCU; M. BOLOS; C. I. BOTEZ; T. SLAMA-CAZACU; G. CRISTIAN; E. FISCHBEIN; CONF. UNIV. DR. I. IANCU; PROF. UNIV. V. PAVELCU (Iași); M. RAȚIU; PROF. UNIV. AL. ROȘCA (Cluj); U. ȘCHIOPU; PROF. UNIV. GH. ZAPAN

REDACȚIA: INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE
BUCUREȘTI, STR. FRUMOASĂ nr. 26, RAIONUL STALIN, TELEFON 13.19.94

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

REVISTA DE PSIHOLOGIE

Anul VI, nr. 2 1960

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

M. RALEA şi T. HERSENI, Problema metodei în psihologia şi sociologia succesului 7

V. N. MIASIŞCEV (U.R.S.S.), Psihologia relaţiilor şi unele probleme ale pedagogiei şi medicinii 21

C. I. BOTEZ, N. N. Ladighina-Kots şi opera sa în domeniul psihologiei comparate 31

T. SLAMA-CAZACU, Aspecte ale relaţiilor dintre gîndire şi limbaj în însuşirea structurii gramaticale de către copilul antepreşcolar (2—3 ani) 43

E. FISCHBEIN, Teoria grupurilor şi psihologia gîndirii 65

S. MARCUS, GH. NEACŞU şi A. TABACHIU, Psihologia ca obiect de învăţămînt, factor important în educaţia ateistă a tinerei generaţii 89

REVISTA REVISTELOR

Revista ENFANCE, 1959 (*U. Şchiopu*) 99

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE, (*E. Fischbein*) 103

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Б. М. Теплов, Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, том II, Издательство Академии Педагогических Наук, РСФСР 1959 (*R. Floru*) 107

Н. И. Жинкин, Механизмы речи, Издательство Академии Педагогических Наук СССР, Москва, 1958 (*L. Damian*) 112

А. Ц. Пуни, Очерки психологии спорта, Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959 (*M. Epuran*) 114

П. А. Рудик, Психология спорта, Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959 (*M. Epuran*) 116

FELDMAN HARRY, L'aspect psycho-moteur dans les troubles du caractère et du comportement chez l'enfant (*I. Străchinaru*) 119

MICHAUX LÉON et DUGAS MICHEL, La névrose obsessionnelle chez l'enfant (*I. Străchinaru*) 120

Contribuţii la popularizarea cunoştinţelor ştiinţifice despre psihic (*S. Marcus, Gh. Neacşu şi A. Tabachiu*) 120

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

REVUE DE PSYCHOLOGIE

VIe année, no 2 1960

SOMMAIRE

Page

ÉTUDES ET RECHERCHES

M. RALEA et T. HERSENI, Le problème de la méthode dans la psychologie et la sociologie du succès 7

V. N. MIASSICHTCHEV (U.R.S.S.), La psychologie des relations et quelques problèmes de pédagogie et de médecine 21

C. I. BOTEZ, N. N. Ladyguina-Kots et son œuvre dans le domaine de la psychologie comparée 31

T. SLAMA-CAZACU, Aspects des relations entre la pensée et le langage dans l'assimilation de la structure grammaticale, chez le petit enfant (2—3 ans) 43

E. FISCHBEIN, La théorie des groupes et la psychologie de la pensée 65

S. MARCUS, GH. NEACŞU et A. TABACHIU, La psychologie, matière d'enseignement, facteur important de l'éducation athée de la jeune génération . . 89

LA REVUE DES REVUES

La revue ENFANCE, 1958 (*U. Şchiopu*) 99

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE, (*E. Fischbein*) 101

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Б. М. Теплов, Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, том II, Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1959 (*R. Floru*) 107

Н. И. Жинкин, Механизмы речи, Издательство Академии Педагогических Наук СССР, Москва, 1959 (*L. Damian*) 112

А. Ц. Пуни, Очерки психологии спорта, Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959 (*M. Epuran*) 114

П. А. Рудик, Психология спорта, Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959 (*M. Epuran*) 116

FELDMAN HARRY, L'aspect psycho-moteur dans les troubles du caractère et du comportement chez l'enfant (*I. Strächinaru*) 119

MICHAUX LÉON et DUGAS MICHEL, La névrose obsessionnelle chez l'enfant (*I. Strächinaru*) 120

Contribution à la popularisation des connaissances scientifiques sur le psychique (*S. Marcus, Gh. Neacşu* et *A. Tabachiu*) 120

LA VIE SCIENTIFIQUE

ÉDITIONS DE L'ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE

АКАДЕМИЯ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Год VI, № 2 1960

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

СТАТЬИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

М. РАЛЯ и Т. ХЕРСЕНИ, Проблема метода в психологии и социологии успеха 7
В. Н. МЯСИЩЕВ (СССР), Психология отношений и некоторые вопросы педагогики и медицины 21
К. И. БОТЕЗ, Н. Н. Ладыгина-Котс и ее деятельность в области сравнительной психологии 31
Т. СЛАМА-КАЗАКУ, Отношение между мышлением и речью в процессе усвоения ребенком преддошкольного возраста (2—3 лет) грамматической структуры 43
Е. ФИШБАЙН, Теория групп и психология мышления 65
С. МАРКУС, Г. НЯКШУ и А. ТАБАКИУ, Психология как учебный предмет — важный фактор в деле воспитания молодого поколения в духе атеизма 89

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Журнал ENFANCE, 1958 (*У. Шкиопу*) 99
JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE, (*Е. Фишбайн*) 104

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Б. М. Теплов, Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, том II, Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1959 (*Р. Флору*) 107
Н. И. Жинкин, Механизмы речи, Издательство Академии Педагогических Наук СССР, Москва, 1958 (*Л. Дамиан*) 112
А. Ц. Пуни, Очерки психологии спорта, Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959 (*М. Епуран*) 114
П. А. Рудик, Психология спорта, Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959 (*М. Епуран*) 116
FELDMAN HARRY, l'aspect psycho-moteur dans les troubles du caractère et du comportement chez l'enfant (*И. Стрэкинару*) 119
MICHAUX LÉON et DUGAS MICHEL, La névrose obsessionnelle chez l'enfant (*И. Стрэкинару*) 120
Вклад в распространение научных знаний о психике (*С. Маркус, Г. Някшу и А. Табакиу*) 120

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

PROBLEMA METODEI ÎN PSIHOLOGIA ŞI SOCIOLOGIA SUCCESULUI

DE

M. RALEA şi T. HERSENI

Ştiinţa porneşte cu necesitate de la ideea că există ceva de cunoscut, un „obiect" exterior şi independent de „subiectul" cunoscător; de la ideea că acest obiect este cognoscibil, că omul este capabil să formuleze adevăruri cu privire la el, adevăruri care redau trăsăturile esenţiale şi legice ale realităţii; de la ideea că simpla cunoaştere empirică, obişnuită, de fiecare zi, nu duce neapărat la adevăr, nu-l demonstrează şi nici nu-l garantează în toate împrejurările, avînd de regulă un caracter limitat şi spontan; de aceea este nevoie de eforturi speciale, de o cunoaştere ştiinţifică, sistematică şi organizată a lui.

Dacă nu admitem o realitate obiectivă, cunoaşterea pierde orice rost, ea este lipsită de obiect. Dacă nu admitem posibilitatea de a formula adevăruri despre ea, cunoaşterea ratează din lipsă de subiect. Dacă orice cunoaştere ar fi valabilă, nu ar fi nevoie de o activitate cognitivă specializată, adică de ştiinţă.

Din aceste trei premise ale activităţii ştiinţifice, două sînt străvechi şi purced din practica social-istorică elementară a oamenilor. Întotdeauna omul activ, în sensul curent al statisticii demografice şi economice, de om încadrat într-o profesie, a considerat în mod implicit că există o realitate în afară de el (natura, societatea, gîndirea celorlalţi oameni), asupra cărora acţionează. Totdeauna omul activ, spre deosebire de cel contemplativ, a fost convins că foarte multe din cunoştinţele sale empirice sînt adevărate, pentru că sînt confirmate de practica zilnică, de reuşitele obţinute în producţie, în tehnică, în terapie, în relaţiile cu oamenii. A treia premisă a apărut însă mai tîrziu, abia în momentul în care, sub efectul dezvoltării economico-sociale, adică a forţelor de producţie şi a raporturilor de producţie, cunoaşterea omenească a devenit atît de înaintată, încît a depăşit stadiul ei empiric şi a intrat în stadiul ei ştiinţific. Din clipa aceasta a apărut în chip inevitabil necesitatea nu numai gnoseologică, dar şi socială, ca ştiinţa să-şi dovedească superioritatea faţă de simpla

cunoaştere empirică. Ştiinţa poate face dovada aceasta pe două căi: prin perfecţionarea metodelor, de unde discuţiile interminabile în jurul metodelor ştiinţifice — şi prin rezultatele obţinute, de unde cealaltă serie de discuţii, în jurul valabilităţii rezultatelor ştiinţifice. Lucrurile acestea nu se petrec numai pe planul luptelor de clasă, al luptelor ideologice pe care le poartă reprezentanţii gîndirii materialiste şi idealiştii de diferite nuanţe în jurul metodologiei ştiinţifice, ci şi în cadrul fiecărei poziţii în parte, ceea ce are, firește, mai mult o semnificaţie gnoseologică, decît una social-politică (de pildă: lupta de opinii între partizanii materialismului dialectic şi istoric). În realitate, singurul mijloc de a dovedi superioritatea cunoaşterii ştiinţifice faţă de cea empirică, oricum s-ar prezenta aceasta, constă în rezultatele obţinute. Metoda are în ştiinţă o importanţă excepţională, cu toate acestea ea rămîne, prin însăşi natura ei, un simplu mijloc şi deci nu are valoare decît în măsura în care ne duce la scop, adică — în cazul pe care îl discutăm — ne ajută să aflăm adevărul. Oricît am vrea să facem din metodă o problemă în sine, s-o ridicăm la rangul unei preocupări de sine stătătoare, ea rămîne subordonată cunoaşterii ca o problemă procedurală, în raport de mijloc la scop, încît ultima ei verificare n-o face nici logica sau metodologia care o preconizează, nici ştiinţa care o întrebuinţează, ci rezultatele practice obţinute cu ajutorul ei, adică, în ultimă analiză, gradul în care ne apropiem de adevărul obiectiv. Verificarea adevărului ştiinţific este implicit şi verificarea metodelor folosite în stabilirea lui. Verificarea adevărului ştiinţific se face, ca şi a adevărului empiric, exclusiv prin practica social-istorică. Dacă prin aplicarea rezultatelor ştiinţifice în practica economică, socială, culturală etc., omul transformă natura şi societatea, pune stăpînire pe ele, înseamnă că aceste rezultate ştiinţifice corespund cu realitatea obiectivă, sînt deci adevărate. Din moment ce intervenţia noastră în mersul naturii şi al societăţii, pe temeiul cunoştinţelor elaborate de ştiinţă, este încoronată de succes, înseamnă cu necesitate că aceste cunoştinţe sînt adevărate, altfel n-ar putea fi eficiente. Ne putem îndoi de existenţa, proprietăţile şi legile electricităţii atîta timp cît discutăm despre ele pe plan pur teoretic, dar nu ne mai putem îndoi din momentul în care folosim paratrăznetul, mişcăm cu ajutorul electricităţii motoarele, punem în funcţie tot felul de aparate şi maşini, ne luminăm şi ne încălzim locuinţele, cu un cuvînt, trecem la electrificare. De aceea mijlocul cel mai sigur şi mai fructuos de verificare a metodelor ştiinţifice, rămîne fără îndoială progresul uman obţinut cu ajutorul ştiinţei.

Dacă cercetările ştiinţifice s-ar orienta după aceste cîteva criterii de bază, ştiinţa ar dobîndi nu numai mai multă unitate, dar şi mai multă eficacitate, care ar pune-o în situaţia să intervină în chip pozitiv în toate domeniile de activitate umană, să ajute omenirea în eforturile ei progresiste. Misiunea cognitivă a ştiinţei s-ar îmbina în mod fericit cu misiunea ei socială, aşa cum se întîmplă azi, de pildă, în Uniunea Sovietică şi în celelalte ţări socialiste.

Acestea sînt gîndurile de la care pornim în toate cercetările noastre ştiinţifice, încît preferăm ca în locul unei comunicări pe teme generale de metodologie, să prezentăm procedeele concrete şi rezultatele obţinute

cu ajutorul lor într-o problemă delimitată din domeniul psihologiei sociale (domeniu de colaborare dintre sociologie și psihologie), pe care am cercetat-o mulți ani de-a rîndul și care ne-a dus la redactarea unei cărți despre sociologia și psihologia succesului, în curs de editare, în care cititorii vor găsi argumentarea pe larg a celor expuse aici doar în cîteva linii rezumative, precum și întreaga bibliografie a problemei.

În limba curentă, termenul de succes are mai multe înțelesuri. Noi ne-am propus să cercetăm succesul în accepțiunea de primire favorabilă, de recompensă sau sancțiune premială acordată de societate sau de clasa socială unei opere sau acțiuni individuale sau colective. Deci este vorba de o problemă tipică de relație dintre individ și societate, de activitate a unor indivizi sau echipe și de aprecierea acestei activități de către gruparea în care se desfășoară. Succesul constă de fapt numai în aprecierea pozitivă a societății, în reacția de răspuns favorabilă față de activitățile desfășurate (activități economice, politice, militare, legislative, religioase, morale, filozofice, științifice, artistice, literare, ziaristice etc.), în măsura în care ele prezintă un interes social. În societățile scindate în clase sociale antagoniste, succesele sînt determinate sau numai de clasa dominantă (bine înțeles în funcție exclusiv de interesele ei specifice), sau, diferențiat și contradictoriu, de fiecare clasă socială în parte, ceea ce duce în chip inevitabil la atîtea succese cîte clase sociale există. Evident, toate succesele au un caracter istoric, sînt chiar fenomene istorice, dar unele din ele au un caracter strict temporar, fiind legate de o singură orînduire socială și anulate de progresele sociale ulterioare, o dată cu dispariția bazei economico-sociale care le-a generat, pe cînd altele, avînd un caracter progresist, sînt preluate și de orînduirile sociale următoare. Noi ne-am preocupat în special de categoria aceasta progresistă de succes. În fine, mai trebuie remarcat că fărămițarea succeselor se extinde și la grupări de interes mai mărunte (sat, oraș, regiune, profesiune etc.) cu trăsături specifice care ar merita și ele o cercetare mai amănunțită. Efortul principal al cercetării noastre s-a îndreptat în chip special spre succesele din domeniul istoriei universale.

Prima sarcină metodologică a fost delimitarea clară și precisă a fenomenului supus cercetării. Subliniem că n-am făcut această delimitare pe baze pur conceptuale sau terminologice, ci pe baza modului în care ni se înfățișează fenomenul succesului în întreaga istorie a omenirii. Am urmărit pe temeiul datelor istorice și etnografice, în toate orînduirile sociale și în toate tipurile fundamentale de societate, luînd ca bază materialismul istoric, existența reacțiunii de apreciere pozitivă a opiniei sociale față de manifestările indivizilor sau grupurilor, indiferent de modurile particulare (variabile la nesfîrșit) în care această apreciere se desfășoară. Cu alte cuvinte, am căutat să stabilim dacă succesul este un fenomen care apare numai în orînduirile sociale înaintate, sau se găsește în forme rudimentare și în societatea primitivă.

O dată această operație făcută, am căutat să determinăm, pe baza aceluiași material oferit de istorie și etnografie, dar și pe baza materialului viu, înfățișat de societatea contemporană (capitalistă și socialistă), pe care-l putem observa direct, în ce constau formele esențiale ale succesului.

Astfel am ajuns să stabilim că orice formă de succes implică trei termeni, o manifestare individuală sau colectivă, un public care înregistrează această manifestare şi o reacţie de răspuns a publicului faţă de ea, constînd în primul rînd dintr-o apreciere pozitivă, adică dintr-o laudă. Îndepărtînd treptat particularităţile legate de un anumit loc sau de un anumit timp, am ajuns la concluzia că succesul este în esenţă *lauda publică* adusă unei manifestări individuale sau colective.

Din analiza ştiinţifică a celor trei termeni esenţiali ai succesului (manifestarea, publicul şi lauda) nasc toate problemele principale ale unei psihosociologii a succesului. Se înţelege de la sine că succesul în accepţiunea de *reuşită* în întreprindere, de atingere a unui scop sau în accepţiunea de victorie asupra unui adversar, adică de *triumf*, ridică cu totul alte probleme, dar acestea nu intră în preocupările noastre de faţă.

Manifestarea poate fi spontană şi ocazională, ca a unui cîntăreţ sau dansator care acţionează pentru plăcerea lui proprie, şi, fiind observat de cei din jur, e aplaudat pentru performanţa obţinută. Ea poate fi organizată în scopuri cu totul străine de preocupări succesuale, cum sînt activităţile economice, politice, militare, culturale, dar, prin interesul stîrnit în opinia publică, să atragă laude pentru eminenţa lor. Ea poate să fie organizată şi în chip profesional în aşa fel încît succesul să devină o preocupare importantă, cazul tuturor celor care îşi cîştigă existenţa din spectacole (circ, teatru, operă etc.), din publicistică (literaţi, gazetari etc.) sau se ridică social pe temeiul numelui sau al renumelui (al reputaţiei), cazul avocaţilor, medicilor, inginerilor, artiştilor, savanţilor, inovatorilor etc. Poate că e util să precizăm că nici o instituţie sau activitate socială nu este înfiinţată sau desfăşurată numai pentru a obţine succese, dar unele din ele au, fără îndoială, şi aspectul acesta. Manifestarea care atrage succes trece deci prin toate treptele, de la caracterul spontan şi întîmplător, pînă la caracterul organizat, profesionalizat şi instituţionalizat.

Publicul, la rîndul său, poate fi ocazional, o simplă aglomeraţie de oameni care asistă întîmplător la o manifestare, dar poate lua forme tot mai complexe şi mai organizate, de la publicul unui teatru, al unei reviste, al unei biblioteci, pînă la opinia clasei sociale dominante, opinia publică naţională sau mondială, cu numeroasele lor organe de îndrumare şi exprimare şi formidabila lor forţă de aprobare sau condamnare a acţiunilor noastre. Cînd s-a spus că opinia publică, în special opinia publică dominantă sau a maselor revoluţionare, sub diferitele lor forme istorice, generate de succesiunea legică a formaţiunilor social-economice, este o putere de care trebuie să se ţină neapărat seama, nu s-a exagerat de loc, pentru că, dacă ne restrîngem la planul conştiinţei sociale, ea este prima şi ultima putere care întăreşte şi confirmă pe toate celelalte. La rîndul ei, opinia publică este determinată de structura societăţii în care se manifestă, încît se prezintă în chipuri cu totul diferite în societăţile fără clase şi în cele scindate în clase sociale antagoniste. Deosebirea aceasta constituie unul din principiile de bază ale întregii noastre cercetări.

Lauda publică se poate desfăşura şi ea în foarte multe moduri, de la simpla bucurie şi încîntare, exprimate prin entuziasm, prin cuvinte

de laudă, prin strigăte de aprobare, pînă la premii, decoraţii, titluri,grade, funcţiuni, comemorări etc. — care evidenţiază, fac cunoscuţi oamenii de succes şi îi promovează în ierarhia valorilor sociale.

Raportul dintre manifestare, public şi succes, originar este personal, direct, nemijlocit, dar pe urmă se ivesc între ele tot felul de verigi intermediare : vestea, ştirea, informaţia, alfabetul, tiparul, presa, radioul, televiziunea etc., care modifică raporturile dintre ele şi le dă o morfologie tot mai complexă şi mai variată. Publicul însuşi este uneori înlocuit prin organe reprezentative (comitete, jurii etc.) care acordă succesele în numele lui, dar cu toate acestea el rămîne judecătorul ultim, fără drept de apel, pentru că el judecă şi pe reprezentanţii şi delegaţii săi, pe cei care decernează premiile (satisfăcător sau nesatisfăcător), critică acţiunea (just sau injust), promovează indivizii (pe merit sau fără merit). De aceea psihosociologia succesului trebuie să pună accentul principal pe public şi pe opiniile lui. Succesul este prin definiţie un fenomen de opinie favorabilă a unui public concret (comunitate, localitate, categorie profesională, clasă socială, naţiune etc. — ca să respectăm ordinea apariţiei lor în decursul istoriei). Din cauza entuziasmului public faţă de persoane sau opere, succesul a avut deseori un caracter de idealizare, de înfrumuseţare, prin el s-au atribuit celui care se bucură de succes merite mai mari decît cele pe care le-a avut în realitate, transformîndu-l în *erou*, într-o fiinţă excepţională, transpunîndu-l în mit şi legendă (de ex. eroizarea şi divinizarea din antichitatea clasică, legenda regelui Arthur, a lui Charlemagne, a lui Napoleon etc.). Abia în socialism, datorită unor împrejurări complexe asupra cărora aici nu putem stărui, se pune capăt efectelor idealizante ale entuziasmului, fără însă ca acesta să fie desfiinţat.

Urmărind funcţia socială a succesului, am constatat că societatea sau clasa socială (după cum e vorba de orînduiri sociale fără clase sau de societăţi scindate în clase sociale antagoniste) se recunoaşte pe sine în persoanele şi operele de succes, îşi personifică în acestea propriile valori, propriile idealuri, şi în acelaşi timp, le asimilează, le nostrifică, şi le însuşeşte. Funcţia primordială a succesului nu a fost recompensarea omului de merit, ci scoaterea în evidenţă a valorilor sociale fundamentale, date ca exemplu şi promovate pe această cale. Prin succesele acordate, societatea sau clasa socială îşi defineşte propriile sale valori şi îşi asigură conştiinţa valorii sale proprii, conştiinţa eminenţei şi superiorităţii sale. Fireşte procesul în sine e subiectiv, el uneori corespunde, alteori nu corespunde realităţii. De aceea succesele nu se leagă neapărat de persoane reale (de unde succesele acordate unor fiinţe închipuite : mitologice, legendare, creaţii etiologice etc.), nici de persoane în viaţă (de unde succesele postume sau prelungirea lor după moartea beneficiarilor), ci, în primul rînd de *faptă* (legenda lui Prometeu a glorificat descoperirea producerii artificiale a focului ; a lui Triptolem, descoperirea agriculturii ; a lui Homer, Iliada şi Odiseea etc.).

După descrierea succesului aşa cum ni se înfăţişează în istorie, am încercat unele operaţii ştiinţifice de prelucrare şi explicare a materialului. Folosind metoda tipologiei morfologice, am stabilit cinci tipuri fundamen-

tale de succes: *succesul ctitoricesc* (succesele acordate întemeietorilor, iniţiatorilor, ocrotitorilor); *succesul carismatic* (succesele acordate celor cărora li se atribuie haruri sau daruri speciale, de natură iraţională); *succesul agonal* (succesele celor care obţin merite prin luptă, fie că sînt învingători, fie că sînt învinşi pe nedrept); *succesul culminal* (acordat realizărilor superlative, performanţelor maxime: celor mai mari scriitori, celor mai mari generali, inventatori, oratori etc.) şi *succesul-originalitate* (acordat celor care săvîrşesc opere rare sau unice, într-un fel sau altul incomparabile). Fiecare din aceste cinci tipuri se dezvoltă în directă legătură cu orînduirile sociale, cu raporturile sociale specifice fiecăreia. Se poate adăuga şi tendinţa manifestată tot mai limpede în ţările socialiste, de a evidenţia succesual nu numai indivizii, dar şi organizaţiile, întreprinderile etc., datorită noilor relaţii de producţie şi concepţiei ştiinţifice despre rolul maselor în făurirea istoriei.

În privinţa modului în care se desfăşoară succesele concrete, cum apar, cum se dezvoltă şi cum dispar, am stabilit de asemenea mai multe tipuri de succes, după curba pe care o înscriu în timp, de la succesul exploziv, care apare dintr-o dată, la succesul acumulativ, care apare treptat, pînă la amintirea formală, lipsită de conţinut, sau uitarea, care se aşterne definitiv peste numele sau operele cîndva glorioase. Ţinînd seama de gradul de intensitate, răspîndire şi durată a laudei publice, am încercat şi o ierarhizare a succesului, corespunzător numelui, renumelui, celebrităţii şi gloriei, deci patru trepte cantitative, cu însemnate deosebiri calitative.

Fiecare din aceste operaţii ştiinţifice ne-a pus numeroase probleme metodologice, pe care am căutat să le rezolvăm. În domeniul tipologiei, de pildă, noi credem că nu se poate proceda convenţional prin tăierea arbitrară a unor serii de fapte variabile, ci trebuie să se caute dacă nu cumva realitatea însăşi „tipizează", adică ni se prezintă în tipuri, urmînd ca tipologia să nu redea decît pe acestea. Altfel se introduc elemente subiective în cunoaşterea obiectivă, care ne îndepărtează de adevăr, în loc să ne apropie. Idealul oricărei ştiinţe este să redea cît mai exact realitatea, cu înlăturarea completă a oricărui element subiectiv, fapt valabil nu numai pentru înregistrarea şi prelucrarea datelor, dar şi pentru clasificarea, tipologia, periodizarea, corelarea şi explicarea lor.

Realitatea nu ni se înfăţişează în chip static, indiferent dacă e vorba de natură, de societate sau de gîndire, ea este în continuă mişcare în continuă desfăşurare. Punctul de vedere evolutiv este obligator pentru orice ştiinţă. Metoda istorică este o metodă ştiinţifică universală, pentru că reflectă o mişcare universală. Cei care procedează altfel, ignorează flagrant realitatea. Succesul nu este nici el un fenomen dat o dată pentru totdeauna, ci un fenomen în continuă transformare; unele erau succesele societăţii primitive, altele ale lumii antice sau medievale şi cu totul altele sînt cele din zilele noastre. Deci tratarea ştiinţifică integrală a fenomenului ne situează pe planul dezvoltării şi al evoluţiei. În privinţa aceasta, prima constatare pe care sîntem obligaţi s-o formulăm, e că succesul, ca toate fenomenele de suprastructură, de conştiinţă socială, care nu fac decît să reflecte existenţa socială, nu are o *istorie* de sine stătătoare, ea se integrează

în istoria dezvoltării societăţii, ca un element component şi derivat al acesteia. Teza aceasta este de o importanţă metodologică excepţională. Încercările de a desprinde din cuprinsul societăţii, mai exact din istoria „omului total" (ca să folosim o expresie din scrierile de tinereţe ale lui K. Marx), anumite segmente, funcţii, instituţii, activităţi sau idei, şi a le trata ca şi cum ar fi de sine stătătoare, este o eroare ştiinţifică gravă, pentru că este în contradicţie cu realitatea istorică. De aceea am tratat istoria succesului aşa cum se desfăşoară ea de fapt, ca un aspect al istoriei universale, în cadrul formaţiunilor sau orînduirilor sociale din care a făcut sau face parte. Din acest punct de vedere, care este al materialismului istoric, aşa cum l-au formulat Marx, Engels şi Lenin, succesul a străbătut, ca şi societatea, cinci etape principale : etapa primitivă, sclavagistă, feudală, capitalistă şi socialistă. În fiecare din aceste etape el are un alt conţinut, îndeplineşte alte funcţii sociale şi ia, cel puţin în parte, forme specifice.

Trăsătura cea mai interesantă a succesului din societatea primitivă este orientarea lui spre binefacerile materiale şi spirituale asigurate de către aşa-zişii *eroi culturali*, adică cei cărora li s-au atribuit etiologic focul, uneltele, instrumentele muzicale, domesticirea animalelor, agricultura, meşteşugurile, pictura, sculptura, poezia, cîntecul, dansul etc. Cu apariţia societăţilor scindate în clase sociale antagoniste, deci cu sclavagismul, s-a petrecut şi în domeniul succesului o ruptură dintre cele mai frapante. Clasele dominante manifestă tendinţa foarte puternică de a acapara toate mijloacele prin care se pot obţine succese şi să-şi atribuie lor toate meritele celorlalte clase sociale, împreună cu recompensele care decurg din ele. Sistemul polar şi armonios al sancţiunilor, adică al raporturilor fireşti dintre pedeapsă şi recompensă, se desface în două, sancţiunile premiale se dirijează preponderent spre clasele de „sus", iar sancţiunile penale, spre cele de „jos". Lupta de clasă, cu întîmplările şi efectele ei variabile, a împiedecat adeseori aceste tendinţe, fără a le putea desfiinţa vreodată, dar în acelaşi timp, a dus în chip mai mult sau mai puţin conştient, la succese de clasă, la succese paralele, repurtate numai în interiorul claselor respective. (Sclavii sau iobagii răsculaţi erau pentru ai lor nişte adevăraţi eroi, iar pentru clasele dominante, pentru opresori, nişte simpli „infractori". Sau invers ; atîtea din „gloriile" claselor dominante au fost considerate de mase ca nişte tirani odioşi, ca duşmani ai poporului).

Ceea ce a adus nou sclavagismul, n-a fost numai scindarea succeselor în funcţie de clasele sociale şi tendinţa claselor conducătoare de a acapara şi monopoliza toate succesele mai importante, dar şi colorarea religioasă, din ce în ce mai accentuată, a succeselor, manifestată mai ales prin divinizare şi eroizare. Tot ceea ce a creat sau înfăptuit omenirea prin munca ei, prin inteligenţa ei, s-a atribuit unor forţe supraumane (demoni, semizei, zei), iar marii creatori care au putut fi identificaţi, au fost ridicaţi la rangul de eroi, concepuţi tot ca forţe supranaturale, supraumane. A fost unul din mijloacele cele mai brutale de a despuia omenirea de conştiinţa puterii sale creatoare, de încrederea în forţele şi misiunea ei progresistă.

Feudalismul, cu ierarhia lui foarte elaborată atît pe teren civil, cît şi pe teren clerical, a legat succesele de ranguri, titluri, noblеţe, avînd în

frunte pe marii seniori şi marii prelaţi, latifundiari stăpîni pe mii de sate iobăgeşti şi suzerani ai sutelor de vasali subordonaţi. Aceeaşi perioadă a lansat cavalerismul, curtoazia, recomandarea, fidelitatea, pietatea, fanatismul etc., valori de clasă fără efecte simţitoare asupra maselor muncitoare.

Capitalismul a redus aproape toate raporturile umane la bani; aceştia devenind valoarea principală, manifestă tendinţa să desfiinţeze sau să subjuge toate celelalte valori, implicit succesele. Oamenii cu bani, dar lipsiţi de talent, lipsiţi de merite, pot cumpăra talentele şi munca altora şi pot obţine pe calea aceasta toate succesele pe care le doresc. Individualismul care caracterizează capitalismul duce la preocupări absurde de izolare, de afectare şi manierism, artificialitate, la apariţia deliberată a tipilor blazaţi, ciudaţi, anarhici, preocupaţi de lucruri inutile, consideraţi totuşi de publicul lor decadent ca „originali" şi „interesanţi".

Socialismul eliberează munca de orice exploatare şi umilire şi o ridică la rangul marilor valori omeneşti. Omul este produsul muncii sale şi nu se poate menţine pe liniile creaţiei şi progresului decît tot numai prin muncă. Desfiinţarea exploatării omului de către om, dispariţia claselor sociale antagoniste, respectul pentru energiile creatoare ale omului, pentru munca şi demnitatea lui, pun în chip conştient şi real, pentru prima dată în istorie, omul în centrul tuturor valorilor, mai presus de toate valorile, ca producător al lor şi deţinător exclusiv al lor. Omul ca om, fără nici o discriminare rasială, naţională, socială sau de alt ordin, este valoarea supremă şi toate succesele sînt acordate pentru merite omeneşti, obţinute în slujba promovării omului. Socialismul se îmbină astfel cu singurul umanism real din întreaga istorie. El oferă nu numai idealuri, concepţii, programe, dar şi realităţi la îndemîna tuturor.

În acelaşi mod istoric am cercetat şi problema publicului succesual, a raporturilor dintre succes şi valoare şi problema selectării succesuale. Toate au fost tratate în lumina claselor sociale şi a luptelor de clasă, care au scindat deseori publicul în două, dînd naştere unor opinii de clasă. Întotdeauna clasele exploatatoare au subordonat valorile umane într-adevăr progresiste, unor interese înguste de clasă, diformîndu-le şi falsificîndu-le; au înlăturat criteriul meritului real din domeniul succesului, înlocuindu-l cu criteriile de clasă. Cu toate acestea, tendinţa mare a omenirii progresiste, cristalizată în tradiţiile claselor revoluţionare, a fost ca publicul să reprezinte interesele reale ale dezvoltării sociale, să lege succesul de valorile autentice ale omenirii, să selecteze succesual numai pe oamenii de merit, pe cei care au contribuit într-adevăr prin munca şi străduinţele lor, la progresul uman. Desfiinţarea claselor sociale antagoniste îngăduie pentru prima oară în istorie realizarea nestînjenită a acestei tendinţe. Socialismul asigură concordanţa recompensei, a succesului cu meritul, cu valoarea efectivă.

Pe aceeaşi bază istorică am stabilit cîteva din legile principale de evoluţie a succesului. Metoda folosită a fost a comparaţiei şi periodizării istorice, de la societăţile primitive la cele mai avansate. Succesul se democratizează treptat, el are tendinţa de a răsplăti categorii tot mai largi de oameni şi activităţi tot mai variate. Dacă în sclavagism, feudalism şi

capitalism munca manuală este disprețuită, deci sancționată negativ, în socialism munca manuală este răsplătită și se bucură de succes la fel ca munca artistică, științifică, politică etc. În istorie se manifestă o adevărată lege a concordanței recompensei cu meritul, încît în afară de democratizarea succesului apare tendința individualizării lui, adică a restrîngerii la omul de merit (fără extindere arbitrară asupra urmașilor sau celor din jur). Pe aceeași bază se poate vorbi de o lege a raționalizării succesului, întrucît, pe măsură ce se dezvoltă spiritul științific, succesele carismatice dispar, înlocuindu-se cu succesele rațional distribuite, pentru merite reale, rațional stabilite. Procesul de raționalizare a succesului înseamnează deci în același timp moralizarea lui.

Democratizarea, individualizarea și raționalizarea succesului, care și-au atins treptele cele mai înaintate în societatea sovietică din zilele noastre, sînt aspecte ale progresului social, ale trecerii de la forme inferioare de producție, organizare și gîndire, la forme superioare, la producția industrială planificată, la societatea fără clase, la gîndirea științifică purificată de toate rămășițele religioase.

Tot în cadrul progresului social, ca un aspect al lui, se desfășoară a patra tendință de evoluție a succesului, cu același caracter de lege istorică, anume dezvoltarea treptată a sancțiunilor premiale în detrimentul sancțiunilor penale, legea evoluției inverse a celor două categorii de sancțiuni. Uniunea Sovietică indică în chip clar, indiscutabil, această tendință evolutivă.

În sfîrșit, am constatat și o lege a instituționalizării succeselor. Cu cît organizațiile sociale progresează, cuprinzînd un număr mai mare de oameni, acordînd tot mai rațional succesele, îndepărtînd hazardul și arbitrarul din acest domeniu, cu atît opinia publică este ajutată de un număr mai mare și mai competent de instituții (învățămînt, propagandă, publicații etc.), în funcția ei sancționatoare, premială sau succesuală.

Trecînd la cercetarea mai amănunțită a cauzelor care determină succesul, am luat ca punct de plecare fenomenul însuși, cu logica lui internă, cu dinamismul lui propriu. Tendința concordanței recompensei cu meritul constituie un astfel de element logico-dinamic, care se întărește deodată cu rațiunea omenească și cu spiritul de dreptate. Cu cît omenirea este mai conștientă de rostul sancțiunilor premiale și ajunge să le acorde pe bază mai rațională, cu atît este mai puțin dispusă să se orienteze după alte criterii decît meritul efectiv. Această tendință internă a succesului se desfășoară însă în cadrul societății, este produsă chiar de ea și depinde direct de treapta de dezvoltare, particularitățile economice, psihologice și culturale ale ei. Celelalte activități psiho-sociale, ideologice, culturale, ajută succesul în tendințele lui interne (democratizare, individualizare, raționalizare, moralizare, umanizare, pe temeiul recompensării meritului), dar altele, dimpotrivă, îl tulbură, îl împiedică, îl deviază. Dezvoltarea științei, a moralei, a dreptului, relațiile internaționale, coexistența pașnică sînt favorabile succesului, pe cînd concepțiile și practicile religioase, mitologia, exploatarea de clasă, rasismul, șovinismul, războaiele nedrepte îi sînt nefavorabile.

Logica internă a succesului, psihologia individuală şi colectivă a celor de care depinde desfăşurarea lui, gradul de cultură şi de interes, capacitatea de entuziasm pentru valori a publicului etc., nu sînt nici ele fenomene de sine stătătoare, încît, dacă nu vrem să ne oprim în chip arbitrar la mijlocul drumului, trebuie să cercetăm în mod amănunţit corelaţiile succesului cu întreaga suprastructură a societăţii (politica, dreptul, ştiinţa, filozofia, morala, arta etc.) şi dependenţa lui cauzală de structura economică a societăţii, de mijloacele şi relaţiile de producţie, de clasele sociale etc. Deci, după experienţa noastră ştiinţifică, orice fenomen de psihologie socială şi orice fenomen de interes sociologic, nu pot fi explicate integral decît dacă le raportăm la întreaga societate în care se ivesc, care le produc şi le determină în tot decursul istoriei sale.

Succesul este un fenomen de conştiinţă, el aparţine ca atare psihologiei, dar nu este vorba aici decît foarte puţin de psihologia indivizilor, ci în primul rînd de *psihologia socială*, de conştiinţa socială, de reacţia de răspuns a publicului faţă de o manifestare la care asistă sau despre care ia cunoştinţă. Publicul nu reacţionează însă la întîmplare, ci după structura societăţii pe care o exprimă pe plan de opinie, structură care este cu totul alta în societatea primitivă, decît în sclavagism, alta în feudalism, alta în capitalism şi cu totul diferită în socialism. Fără studiul sociologic al bazei economico-sociale care determină toate fenomenele de suprastructură, implicit conţinutul celor psihice, psihologia socială nu poate dobîndi un caracter ştiinţific, ea nu poate epuiza cauzalitatea reală şi, deci, nici asigura o explicaţie ştiinţifică integrală.

Aplicînd această *metodă istorico-sociologică*, pe temeiuri marxist-leniniste, în psihologia socială, am ajuns la concluzia că *succesul este forma maximă a sancţiunilor premiale prin care societatea sau clasa socială caută să-şi asigure promovarea valorilor, să-şi întărească solidaritatea internă, spiritul de corp, conştiinţa (reală sau iluzorie) a eminenţei şi superiorităţii sale, încrederea în propriile ei forţe, deci să cultive o stare de spirit excelentă, de care are nevoie în decursul marilor încercări şi al marilor construcţii.* În societăţile scindate în clase sociale antagoniste, succesul este un instrument larg utilizat al luptei de clasă. Din punct de vedere al progresului social, promovat de clasele revoluţionare, oamenii mari ai fiecărui popor şi ai omenirii în genere sînt adevărate izvoare de energie, modele, puncte de plecare, suporturi, imbolduri, motive de inspiraţie, iar uneori lozinci, steaguri, cuvinte de ordine şi strigăte de luptă. Din acelaşi punct de vedere, singurul valabil, dacă ţinem seama de întreaga istorie universală, care consacră adevăratele valori ale umanităţii, oamenii devin mari prin întruchiparea sau personificarea concretă a valorilor sociale, prin capacitatea lor de a se încadra şi a contribui în chip creator la dezvoltarea societăţii, la tendinţele progresiste, revoluţionare ale omenirii, la lupta pentru forme tot mai înalte şi desăvîrşite de viaţă.

Concluzia metodologică a cercetării noastre este că psihologia socială nu se poate constitui ca ştiinţă adevărată decît pe temeiul materialismului dialectic şi istoric, prin îmbinarea creatoare a psihologiei cu sociologia, economia politică, etnografia şi ştiinţa istorică, prin raportarea oricărui fenomen psiho-social, în afară de elementele şi mecanismele lui interne,

la suprastructura din care face parte şi care îl influenţează, la structura economică a societăţii care îl determină în ultimă instanţă (direct sau prin verigi intermediare), la istoria întreagă a societăţii, care indică nu numai legăturile lui structurale cu celelalte fenomene psihice şi sociale, dar şi etapa lui reală de dezvoltare, cauzele care l-au determinat în trecut, tendinţele de dezvoltare spre viitor, deci întregul lui proces de apariţie, manifestare şi desfăşurare. Altfel riscăm să facem din psihologia socială o „microsociologie" nu numai în sens metodologic, dar şi în sens gnoseologic, o ştiinţă măruntă, fără perspectivă, preocupată de lucruri secundare, lipsite de orice importanţă ştiinţifică, socială şi umană. Psihologia socială preconizată de noi pe baze marxist-leniniste tinde, dimpotrivă, nu numai la cunoaşterea omului şi a societăţii, dar şi la transformarea lor, la continua lor ameliorare şi perfecţionare, fără nici o altă îngrădire decît a posibilităţilor obiective de progres.

ПРОБЛЕМА МЕТОДА В ПСИХОЛОГИИ И СОЦИОЛОГИИ УСПЕХА

РЕЗЮМЕ

Авторы, закончив редактирование работы об *успехе*, понимаемом как благоприятная реакция общественности на проявление индивида или коллектива (проявление в области техники, политики, науки, искусства и т. д.), составили настоящее сообщение относительно примененного ими метода.

Широко используя исторические и этнографические материалы, авторы отправляются от установления факта, что любая форма успеха состоит из 3-х элементов: индивидуального или коллективного проявления в интересах общества, общественности, регистрирующей это проявление, и ее ответной реакции на последнее, которая содержит по меньшей мере похвалу. Из научного (исторического, социологического и психологического) анализа трех существенных элементов успеха и ступеней их развития возникают все главные проблемы психосоциологии успеха.

В этом свете успех выступает как предельная форма *поощряющих одобрений*, начиная от доброго имени и известности и кончая величием и славой. Таким образом, он является типичным надстроечным явлением и может быть понят и объяснен только в зависимости от положения порождающего его общества или общественного класса.

Методологическое заключение этого исследования, ссылающегося на все крупные этапы всемирной истории (первобытное, рабовладельческое, феодальное, капиталистическое и социалистическое общества) с их специфическими чертами, классовой борьбой и социальными революциями, состоит в том, что *социальная психология* как подлинная наука может сформироваться и развиваться только на основе диалектического и исторического материализма. Она должна творчески сочетать в себе

психологию и социологию, политическую экономию, этнографию и историческую науку посредством отнесения любого психосоциального явления — исключая его внутренние элементы и механизмы — к надстройке, которой он принадлежит и которая на него влияет, к экономической структуре общества, определяющей его в конечном счете (непосредственно или через посредствующие звенья), ко всей истории общества, указывающей не только на его функциональные и структурные связи с другими психическими и общественными явлениями, но и на его действительную ступень развития, на причины, определившие его в прошлом, на тенденции будущего развития, т.е. на весь процесс его проявления, проявления и развертывания. В противном случае социальная психология рискует стать „микросоциологией" не только в методологическом, но и в гносеологическом смысле, ничтожной наукой без перспективы, занятой второстепенными явлениями, лишенными всякого научного, общественного и гуманистического значения. Марксистско-ленинская социальная психология, напротив, стремится не только содействовать познанию общества и человека, но и к их преобразованию, постоянному, безграничному — если не считать ограничения объективными возможностями прогресса — улучшению и усовершенствованию.

LE PROBLÈME DE LA MÉTHODE DANS LA PSYCHOLOGIE ET LA SOCIOLOGIE DU SUCCÈS

RÉSUMÉ

Ayant terminé la rédaction d'un travail sur le *succès*, — succès dans le sens de réaction favorable du public envers la manifestation d'un individu ou d'un collectif (manifestation technique, politique, scientifique, artistique etc.) — les auteurs ont fait cette communication, concernant la méthode employée.

En employant amplement les matériaux historiques et ethnographiques, les auteurs sont partis de la constatation que chaque forme de succès est constituée de trois termes : une manifestation individuelle ou collective à intérêt social, un public qui l'enregistre et la réaction de réponse de ce public, réaction qui consiste dans une appréciation positive, contenant au moins une louange. C'est de l'analyse scientifique (historique, sociologique et psychologique) des trois termes essentiels du succès que naissent tous les problèmes principaux d'une psycho-sociologie du succès.

Dans cette lumière, le succès apparaît comme la forme suprême des *sanctions prémiales*, en partant du nom et du renom et en terminant par la célébrité et la gloire. Comme tel, il est un phénomène typique de superstructure et ne peut être ni compris, ni expliqué autrement qu'en fonction de la société ou de la classe sociale qui le génère.

La conclusion méthodologique de cette étude qui se réfère à toutes les grandes étapes de l'histoire universelle (société primitive, esclavagiste, féodale, capitaliste et socialiste), avec leurs traits spécifiques, les luttes de classes et les révolutions sociales, est que la *psychologie sociale* ne peut se constituer et se développer comme vraie science que fondée sur le matérialisme dialectique et historique. Elle doit allier d'une manière créatrice la psychologie et la sociologie, l'économie politique, l'ethnographie et l'histoire, en rapportant tout phénomène psycho-social, en dehors de ses éléments et mécanismes internes, à la superstructure dont il fait partie et qui l'influence, à la structure économique de la société qui le détermine en dernière instance, à l'histoire de toute la société, qui indique non seulement ses rapports fonctionnels et de structure avec les autres phénomènes psychiques et sociaux, mais encore son étape réelle de développement, les causes qui l'ont déterminé dans le passé, ses tendances de développement futur, tout son processus donc d'apparition, de manifestation et de développement. Sinon, la psychologie sociale risque de devenir une «microsociologie», non seulement dans le sens méthodologique, mais aussi gnoséologique, une science mineure, sans perspectives, préoccupée de choses secondaires, dépourvue de toute importance scientifique, sociale et humaine. La psychologie sociale marxiste-léniniste tend, au contraire, à contribuer non seulement à la connaissance de l'homme et de la société, mais encore à leur transformation, à leur continuelle amélioration, à leur perfectionnement, sans aucune entrave en dehors des possibilités objectives de progrès.

PSIHOLOGIA RELAȚIILOR ȘI UNELE PROBLEME ALE PEDAGOGIEI ȘI MEDICINII*

DE

ACAD. PROF. DR. V. N. MIASIȘCEV *(U.R.S.S.)*

Studiul legilor formării personalității este una dintre sarcinile cele mai importante ale psihologiei. Formarea personalității se realizează în procesul pedagogic al educației, determinat de societate. Societatea comunistă educă personalitatea comunistă, care se caracterizează, în primul rînd, printr-o atitudine comunistă față de muncă și față de colectiv.

Problema psihologică a relațiilor omului trebuie considerată ca una dintre direcțiile noi ale cercetării psihologice.

Așa-numita psihologie naturalistă, care a luat locul psihologiei introspecționiste, a biologizat problema personalității. Interpretarea materialist-istorică a naturii omului, pe baza învățăturii marxist-leniniste, a necesitat desigur înlăturarea acestor poziții din psihologie și a pus problema cercetării omului pornind de la înțelegerea esenței lui ca totalitate a relațiilor sociale. De aici derivă necesitatea de a cerceta problema relațiilor omului sub raport filozofic și concret psihologic și totodată de a studia toate problemele psihologice pentru care relația este esențială. Noi vom încerca să înfățișăm pe scurt dezvoltarea acestei probleme.

Un principiu metodologic al studiului naturii organice și anorganice este considerarea obiectelor în relațiile lor reciproce cu lumea înconjurătoare. În mod firesc și omul este cunoscut în ceea ce privește însușirile și posibilitățile sale, prin studiul relațiilor lui cu realitatea obiectivă.

Cele mai complexe și mai dinamice relații dintre om și lumea înconjurătoare se exprimă prin activitatea lui psihică. Studiul psihologic-obiectiv, care este propriu psihologiei marxiste, este de aceea de neconceput fără cercetarea relațiilor dintre om și realitate. Spre deosebire de animale, la om, — pe baza dezvoltării lui istorico-sociale, — relațiile cu realitatea au un caracter specific. Psihicul omului este reflectarea conștientă a reali-

* Comunicare ținută la Institutul de psihologie, cu prilejul vizitării țării noastre în cursul lunii februarie 1960, de către autor.

tății; în raporturile sale cu lumea înconjurătoare omul se manifestă ca subiect activ care transformă realitatea. Studiul omului în relațiile lui cu mediul înconjurător scoate la iveală aceste calități care îi sînt proprii și pe această bază putem să-l studiem în mod obiectiv, nu numai ca obiect, ci și ca subiect, adică (așa cum vom încerca să arătăm) avem posibilitatea să rezolvăm o sarcină deosebit de importantă în studierea omului, aceea de a nu ne limita la latura externă obiectivă, ci de a dezvălui în mod obiectiv lumea internă. Noțiunea de relație, vorbind în mod riguros, apare numai acolo unde există subiectul și obiectul relației. Numai la om acest caracter al legăturii se manifestă cu deplină certitudine și numai din acest punct de vedere se poate înțelege ideea lui Marx și Engels despre faptul că „animalul nu întreține relații și în genere nu intră în relații; pentru el, relația lui nu există ca relație".

Relația conștientă este cel mai înalt nivel al legăturii cu realitatea. În procesul transformării legăturilor cu realitatea în relații conștiente, există o serie de trepte, prin care a trecut omul în procesul dezvoltării sale. Studiind omul sub aspectul relațiilor sale, noi stabilim legăturile lui de conținut cu realitatea înconjurătoare. Nu există relații în genere : studiul relațiilor ne obligă să avem în vedere și obiectele acestora. Psihologia relațiilor nu poate fi decît o psihologie a conținuturilor, adică ea nu poate rupe dinamica funcțională formală a reacțiilor de conținutul lor concret. O astfel de psihologie își orientează centrul de greutate asupra studiului conținutului obiectiv al dinamicii funcționale și asupra relațiilor omului, inclusiv conținutul care determină dinamica funcțională.

Sensul comun al celor mai multe din definițiile psihologiei, cu toate variațiile de detalii, constă în esență în faptul că ea este știința despre legile activității și dezvoltării psihice. Situația este într-adevăr aceasta, însă putem, fără a schimba esența problemei, să definim psihologia ca știința despre legile activității și dezvoltării personalității umane.

Relațiile fiind produsul dezvoltării naturale și social-istorice a omului necesită nu numai o caracterizare bazată pe fapte psihologice, ci și o explicare fiziologică și social-istorică. Baza naturală a acestor explicații este dată de biologia comparată, de fiziologie și îndeosebi de învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Baza interpretării social-istorice a relațiilor omului este materialismul istoric și, în lumina acestuia, a faptelor și tezelor istoriei generale a omenirii, ale istoriei culturii, ale antropologiei științifice. I. P. Pavlov a arătat, pe bună dreptate, că relațiile psihice sînt legături temporare. Această teză principială trebuie dezvoltată prin studierea structurii atît de complexe a legăturilor sub diversele lor aspecte și particularități, în conformitate cu varietatea de relații dintre om și realitatea obiectivă. Această sarcină nu este încă rezolvată, însă ea este una dintre primele sarcini de viitor. Este de asemenea știut că baza relațiilor omului ca ființă socială o constituie relațiile de producție; derivarea varietății concrete de însușiri ale personalității și relații individuale din istoria raporturilor sociale de producție ale omului necesită ample cercetări, al căror program nu a fost încă definitiv elaborat. Pentru explicarea fiziologică și sociologică a relațiilor omului este necesar, în primul rînd, să fie clarificate problemele

privitoare la natura psihologică a acestor relații. Relațiile psihice ale omului, în forma lor dezvoltată, reprezintă un sistem unitar de legături individuale elective și conștiente ale personalității, ca subiect al practicii, cu diverse laturi ale realității obiective. Acest sistem este determinat de întreaga istorie a dezvoltării sale, de experiența personală, care, la rîndul său, determină acțiunile interne și trăirile subiective ale omului. Noi am vorbit despre un sistem unitar întrucît în relațiile sale, omul se manifestă totdeauna ca subiect unitar. Apreciind rolul imens și hotărîtor al experienței individuale în dezvoltarea activității și relațiilor omului, nu putem să nu subliniem în același timp că relațiile omului sînt condiționate de experiența social-istorică, care este baza bogăției vieții sale interioare.

În practica cotidiană se întîlnesc cazuri cînd un om capabil nu muncește cu perseverență, iar un om mai puțin capabil se străduiește mult. În fiecare din aceste cazuri, procesul învățăturii se desfășoară în mod diferit. Activitatea este o noțiune procesuală, iar personalitatea este o noțiune potențială. Dar nu se poate concepe activitate fără personalitate. Elementele din care se încheagă activitatea psihică sînt reacții senzoriomotorii extrem de simple sau reflexele. Elementele de bază din care este alcătuită personalitatea sînt relațiile omului. Sistemul relațiilor omului cu realitatea îi formează personalitatea. Obiectul principal al relațiilor omului sînt ceilalți oameni și societatea. Relațiile față de obiecte și animale sînt unilaterale : numai omul este acela care acționează. Relațiile față de oameni sînt bilaterale, ele reprezintă nu relația față de obiect, ci corelația subiecților ; oamenii sînt în interacțiune unii cu alții.

Însemnătatea relațiilor omului pentru psihologie a fost înțeleasă și în trecut de o serie de cercetători. Ea a căpătat o exprimare mai clară în operele lui V. M. Behterev și în acelea ale lui A. S. Lazurski. Dar ei nu au aprofundat problemele naturii psihologice a relațiilor, locul lor în sistemul noțiunilor fundamentale ale psihologiei, formele de bază ale relațiilor, ale dezvoltării dinamicii lor. Îndeosebi, din acest punct de vedere noi considerăm că este important să înfățișăm activitatea și dezvoltarea psihologiei sovietice. Nu putem să nu amintim faptul că în ultimul timp în Occident, s-a dezvoltat o psihologie a relațiilor dintre persoane, dar ea se sprijină pe cu totul alte baze metodologice și teoretice. Despre aceasta nu vom mai vorbi aici.

Există diverse forme de relații, determinate de posibilitatea multilaterală a reacțiilor omului și de multilateralitatea obiectelor. Relațiile fundamentale au rădăcini profunde în trecutul filogenetic și istoric al omului. De la un simplu hemotaxism pozitiv sau negativ, trecînd prin instincte, pînă la cele mai complexe atracții și trebuințe umane, se stabilește o întreagă variație calitativă a acestor tendințe vitale. În această serie de trepte evolutive (spre deosebire de concepțiile biologizante care identifică simplul și complexul), psihologia sovietică subliniază diferențele calitative, natura social-istorică și nu pur și simplu biologică a trebuințelor omului. Trebuințele sînt o latură a relației fundamentale ; ele pot fi definite ca tendințe conative, de însușire. Noi punem această noțiune în legătură cu relațiile, deoarece componentele ei constitutive fundamentale sînt : a) subiectul care resimte trebuința ; b) obiectul trebuinței, cuprin-

zînd întreaga gamă de trebuințe — de la cele fiziologice, sexuale și alimentare pînă la cele mai înalte, de ordin spiritual; c) legătura specifică între subiect și obiect, bazată pe o anumită structură neurodinamică și exprimată printr-o trăire specifică de atracție și prin năzuința activă către însușirea obiectului. În stadiile inițiale ale dezvoltării, relațiile au un caracter încă nediferențiat. În procesul dezvoltării la nivelul relațiilor inconștiente ale animalelor superioare (cîini, maimuțe) se detașează o a doua latură a relației inițiale nediferențiate — și anume relația emoțională. La om, aceasta se manifestă prin atracție, dragoste, simpatie și prin contrariile lor — repulsie, ură, antipatie.

Latura emoțională a relațiilor, exprimată cel mai puternic în dragoste și ură, a fost inclusă în categoria sentimentelor. Trebuie însă să ținem seama că domeniul sentimentelor sau emoțiilor cuprinde trei categorii de noțiuni, distincte din punct de vedere psihologic și fiziologic: reacții emoționale, stări emoționale și relații emoționale. Ultima categorie reprezintă în mare măsură ceea ce se numește de obicei sentiment, care pînă acum nu a fost însă clar definit și nu a fost suficient studiat sub raport genetic.

În cunoaștere, activitatea subiectului se exprimă prin bogăția, plinătatea, adîncimea reflectării. Dar, așa cum arăta V. I. Lenin, conștiința nu numai că reflectă lumea obiectivă, ci o și creează.

În acest rol creator-transformator, omul apare ca subiect, care acționează practic, conștient, modificînd realitatea obiectivă.

Imaginea și ideea sînt, în sensul restrîns al cuvîntului, reflectarea realității obiective, iar practica transformării reprezintă participarea activă a subiectului la viață.

Fără această latură subiectivă-activă, este de neconceput atitudinea omului în sensul restrîns, propriu al cuvîntului.

Pe baza unității laturii emoționale cu cea de cunoaștere, datorită dezvoltării înalte a intelectului, la om se formează o serie de relații relativ independente. Aici trebuie să vorbim în primul rînd despre interese, înclinații, convingeri. Considerînd interesul ca relație de un anumit fel, noi am supus problema intereselor unei analize speciale.

În ultimul timp, unii autori au înlăturat caracterul unilateral și funcțional al noțiunii de interes și au început — cu succes — să-l analizeze ca relație (B. M. Teplov, V. I. Ivanov, A. P. Arhipov).

În lucrarea lui V. I. Ivanov, ca și în lucrările mai multor cercetători (L. I. Bojovici etc.), problema interesului este cercetată în legătură cu obiectele de învățămînt.

Sarcinile actuale ale politehnizării școlii pun cu tărie pe primul plan problemele formării interesului pentru diferite ramuri ale muncii industriale. Așa cum arată lucrarea lui A. F. Esaulov, pentru elevii cu un interes profesional format este caracteristică o atitudine emoțională puternică față de profesiune; formarea însă a acestui interes este legată de includerea activă și cu succes a elevilor în activitatea respectivă în afara clasei.

În strînsă legătură cu interesele pentru obiectele de învățămînt stau și interesele profesionale teoretice, al căror caracter cognitiv unilateral detașează elevul de cerințele concrete ale practicii de producție.

Efortul pentru îndeplinirea obligațiilor școlare reprezintă o formă particulară a eforturilor individului, care decurg din atitudinea sa de răspundere față de îndatoririle ce caracterizează atitudinile morale ale omului.

Educația este un proces bilateral în care educatorul manifestă o atitudine de exigență sau indulgență, de dragoste ori ostilitate, atenție sau dispreț, dreptate sau părtinire etc., iar elevul îi răspunde prin atitudini de stimă, dragoste sau frică, dușmănie, neîncredere, nesinceritate ori înțelegere, sinceritate etc.

În procesul acțiunii interumane, relațiile reciproce joacă un rol esențial; rezultatele interacțiunii fixează sau distrug, reorganizează relațiile.

Cotitura critică în relații reprezintă acea „explozie" pe care a descris-o atît de viu A. S. Makarenko, considerînd-o veriga esențială în reeducarea personalității.

În condițiile interacțiunii libere se pot manifesta raporturi cu adevărat sincere, iar în condiții frenatoare, de oprimare, în condițiile lipsei de libertate și de dependență a individului față de alt individ, aceste relații pot să nu apară, pot fi ascunse, mascate.

Esența ipocriziei rezidă în aceea că în acțiunea reciprocă nu se dezvăluie relațiile sincere, reale, ci dimpotrivă, forma exterioară a interacțiunii nu corespunde conținutului intern al relațiilor.

Formarea morală a personalității se bazează nu numai pe exigențe, cerințe, dar și pe cunoașterea exemplelor și pe procesul confruntării propriilor atitudini și acțiuni cu aceste exemple, respectiv aprecierea, valorificarea lor.

Acest proces interior duce la formarea atitudinii de apreciere care se elaborează în raport cu criteriile estetice, etice, juridice etc. în conduita și trăirile omului.

Corespunzător formării aprecierilor etice și, legat de aceasta, a atitudinii critice și autocritice apare atitudinea exigentă față de cei din jur și față de propria persoană.

De aici decurge și felul deosebit al relației etice față de alt om — — stimă, respect în cazul pozitiv, și dispreț în cazul contrar.

Importanța acestor fenomene în toate laturile vieții — în particular, în domeniul relațiilor dintre elevi, al relațiilor cu profesorul, al autorității acestuia etc. este suficient de clară.

Sistemul de cerințe în unitate cu cunoașterea realității, anume a celei sociale, formează convingerile omului, pe care nu ni le putem reprezenta într-un fel nici în planul psihologiei funcțional-analitice, ele reprezentînd nu numai imaginea realității existente așa cum este ea de fapt, dar și imaginea realității, așa cum ar trebui ea să fie.

În concordanță cu convingerile se formează reacțiile emoționale și pregătirea activă de luptă pentru traducerea în viață a respectivelor convingeri.

În aceste condiții se formează la școlar sistemul de cerințe față de relațiile dintre oameni, față de muncă, față de propria persoană, față de obligațiile sale.

Un rol primordial în acest proces îi revine colectivului școlar. Noile relații, îndeosebi noile cerințe apar pe baza celor precedente. Calități ca inițiativa, sîrguința, perseverența (sau dimpotrivă, superficialitatea, nerăbdarea, inactivitatea) au drept izvor principal atitudinea exigentă și de răspundere față de muncă și se realizează în procesul unui exercițiu neîntrerupt și al îndeplinirii cerințelor formulate de către pedagog și a cerințelor pe care și le impune elevul însuși.

Planul potențial al personalității nu exclude planul de analiză procesuală sau funcțională a psihicului, ci dimpotrivă, este legat de acesta și pune problema legăturii dintre relații și procesele psihice.

Cercetările asupra percepției întreprinse la noi dovedesc multilateralitatea și stabilitatea ei în cazul unor relații active-pozitive față de obiect; sărăcia și instabilitatea percepției sînt legate de o atitudine indiferentă față de conținutul ei.

Caracterul activ-pozitiv sau negativ — propriu relațiilor — trebuie pus în legătură și cu reacția emoțională. Bucuria, mîndria, spaima, mîhnirea au fost definite mai demult, în mod just, ca reacții emoționale sau afective. Însă aceste reacții sînt diferite la aceeași persoană și după grad și după formă, în funcție de obiectul care provoacă reacția. Astfel, reacția afectivă de mînie este diferită atunci cînd se referă la o persoană iubită sau la una indiferentă. Relațiile emoționale reprezintă ceea ce noi numim în mod just sentiment. Ele exprimă caracterul legăturii emoționale, însă este incorect să se vorbească de sentimentul datoriei, al responsabilității etc., cînd de fapt este vorba de conștiința responsabilității, a datoriei etc. O problemă esențială a studiului psihologic se referă la procedeele corespunzătoare autoreglării. Se știe că voința și atenția sînt procese prin care se reglează și dirijează activitatea noastră; studiind problema calităților voluntare, A. Egorov a arătat că există o strînsă legătură între apariția și formarea lor la lecțiile de cultură fizică și particularitățile relației față de unul sau altul din domeniile educației fizice. Este o legătură directă între nivelul reușitei activismului voluntar electiv și particularitățile atitudinii elevului față de activitățile de educație fizică.

La vîrsta școlară mică, formarea efortului voluntar este strîns legată de relația emoțională nemijlocită. A. G. Kovaliov arată cum relația determină caracterul efortului voluntar. Problema motivației — după cum se știe — reține atenția nu numai în legătură cu voința, ci și cu întreaga activitate a omului. Motivul însă nu este altul decît reflectarea relației cu obiectul acțiunii și el se manifestă subiectiv ca dorință, năzuință, trebuință, conștiință a datoriei etc. Cele mai importante diferențieri în structura actului voluntar constau în faptul că la un nivel primitiv, efortul este mobilizat în mod nemijlocit prin impulsul relației emoționale. În aceste condiții, motivele raționale ale necesității sau ale datoriei se dovedesc puțin influente. Psihologia activității nu acordă suficientă atenție studiului psihologic al datoriei, convingerii și răspunderii.

Obiecte ale relației pot fi cele mai variate mobiluri ale activității umane. De la repulsie pînă la atracție pasionată față de diverse activități — există o multitudine de treceri și, alături de relații nemijlocite, există și relații mijlocite.

Îmbinarea complexă a momentelor formării relației poate fi definită ca structură a relațiilor. Relația față de activitate poate dispune de diverse grade de dinamism. Termenul metaforic de „saturație", folosit de K. Lewin, se referă la modificarea relației cu obiectul în procesul și sub influența activității. Fără a mai discuta și alte deficiențe ale acestei concepții, observăm că K. Lewin operează cu un material care se referă la activitatea condiționată numai de impulsurile nemijlocite ale interesului, și ocolește cu totul necesitatea obiectivă condiționată de conștiință.

E. Kraepelin, dimpotrivă, vorbind despre curba capacității de muncă, nu ține seama de loc nici de rolul interesului nemijlocit și nici de însemnătatea atitudinii de responsabilitate față de lucru. În realitate, chiar în condiții experimentale, așa cum arată cercetările colaboratorilor noștri (Meerovici, Plotnikova, Hvilivițki), în funcție de corelația acestor momente, lucrul se desfășoară în mod diferit și în el se pot descoperi faze variate. În activitatea experimentală, ca și în cea instructivă și productivă, se manifestă în mod evident următoarea lege generală : posibilitățile funcționale ale omului pot fi determinate numai în condițiile relației activ-pozitive față de sarcină. De obicei, problema posibilităților, sau altfel spus, a capacității, se determină după rezultate, însă rezultatul optim este determinat de efort și, fără a ține seama de acesta, aprecierea posibilităților nu poate fi justă. Un elev mai puțin capabil dar sîrguitor poate da rezultate mai bune decît unul mai capabil dar lipsit de însuflețire și perseverență. Temperamentul se reflectă asupra tuturor laturilor personalității, asupra conduitei și activității. Temperamentul include nu numai dinamica reacțiilor, dar și dinamica relațiilor. Indiferența sau pasiunea, stăruința sau lipsa de stăruință se manifestă și în reacții și în relații. Ideea transformării relațiilor în trăsături de caracter (V. N. Miasișcev, B. G. Ananiev) înseamnă că relațiile dobîndind stabilitate, expresivitate, o mai pronunțată semnificație, devin caracteristice pentru personalitate. În acest sens, ele devin trăsături de caracter, rămînînd relații.

Nota definitorie a caracterului se exprimă în modul definit și stabilit al relațiilor, dar în timp ce unele trăsături de caracter exprimă nemijlocit relații (de exemplu principialitatea, egoismul, conștiinciozitatea) altele (de exemplu francheța, hotărîrea, unitatea, — trăsături voluntare) nu reprezintă relații propriu-zise. Totuși, aceste însușiri sînt și ele legate de relațiile omului și exprimă modul lor de realizare. Din punctul de vedere al psihologiei relațiilor, noi considerăm necesar să privim caracterul ca unitate a sistemului și a modului de realizare a relațiilor. Mai înainte am arătat că însușirile personalității se dezvăluie ca atare în atitudini active. Se poate spune chiar că lipsa de reacții este legată nu atît de temperament sau de caracter cît de relațiile omului. La ceva semnificativ și important omul reacționează, iar la ceva nesemnificativ și lipsit de importanță, nu. (Este adevărat că în psihologie și îndeosebi în psihopatologie, se cunosc și cazuri în care fapte mărunte provoacă reacții intense iar fapte importante îl lasă pe om oarecum indiferent).

Problema clasificării tipurilor sau a caracterelor în legătură cu relațiile a fost pusă de mult de către Lazurski. Cu anumită justificare, această problemă este legată de noțiunea de niveluri ale personalității. A. Adler,

în psihologia sa poziționistă, a dedus în fond toate însușirile caracterului din dinamica relațiilor, definite în mod nejust ca o corelație a sentimentelor de inferioritate cu sentimentul social. Însă, vorbind despre sentimentul inferiorității și despre sentimentul social, Adler le-a calificat în mod greșit ca relații față de sine și față de oameni și, și mai greșit, le-a considerat ca fiind înnăscute.

În legătură cu dezvoltarea societății, particularitățile tipului psihic sînt edificatoare nu numai pentru relațiile individuale, dar și pentru relațiile proprii unei anumite epoci istorice (V. N. Miasișcev, A. G. Kovaliov). Astfel, individualismul este tipul fundamental de relații în capitalism, iar colectivismul este tipul de relații propriu socialismului.

Problema dezvoltării omului este legată în mod indisolubil de formarea relațiilor sale. În această problemă întîlnim chestiuni extrem de dificile, care au fost ridicate și mai înainte, dar au fost privite întru cîtva altfel. Observațiile și cercetările, utilizînd experimentul natural, ne arată că, pe baze reflex-necondiționate, începe să se constituie de timpuriu o reactivitate electivă, cu un caracter reflex-condiționat vădit. Problema corelațiilor acestei electivități, corelațiile propriu-zise trebuie cercetate. Ele sînt în strînsă legătură cu vechea problemă psihologică a momentului formării conștiinței de sine. Copilul, în procesul dezvoltării sale, devine numai dintr-un anumit moment conștient, adică ființă cu atitudini conștiente. Însă, însușindu-și în anumită măsură limbajul, el ajunge într-o fază în care nu numai că reacționează electiv, dar și exprimă verbal reacțiile sale. La vîrsta de doi ani se pot observa reacții, ce-i drept instabile, dar definite: „Vreau — Nu vreau", „Îmi place — Nu-mi place". Studierea copiilor între 2 și 3 ani (E. F. Rîbalko) arată că la această vîrstă există relații elective, dintre care cele mai importante sînt cele față de părinți, copii, educatori și față de jocuri. Unele însușiri ale relațiilor de la această vîrstă se conturează deja ca trăsături de caracter: independență, inițiativă, acuratețe, comunicativitate. În această perioadă a dezvoltării, relațiile se caracterizează printr-o mobilitate situativă și oscilează între contraste sub influența stărilor emoționale trecătoare. Schimbările în situația copilului de vîrstă școlară atrag după sine, pe lîngă dezvoltarea funcțională, o îmbogățire variată a relațiilor, ca și un nou moment, obligațiile familiale și munca școlară obligatorie. Răspunzînd cerințelor noi în situații elective, dirijarea acțiunilor și structura relațiilor se ridică la un nou nivel. Dezvoltarea relațiilor la școlarul mare se caracterizează prin formarea principiilor, a relațiilor principiale, a convingerilor și idealurilor. Nivelul superior al dezvoltării unei conduite principiale este efectul nu atît al dezvoltării funcționale cît al structurii sociale a condițiilor de comunicare și educației sociale. Există două probleme care nu pot să nu privească psihologia generală și mai ales pe cea pedagogică. Societatea comunistă se construiește după principiul „de la fiecare după capacități, fiecăruia după nevoi". Deosebit de important în ceea ce privește latura psihologică a acestei situații este faptul că societatea nu numai că cere după capacități, dar și dezvoltă capacitățile și, tot așa, nu numai că satisface aceste trebuințe, ci le și educă. Ne referim aici la problema complexă a capacității omului numai în legătură cu relațiile lui. Un vast material

de date istorico-biografice și psiho-pedagogice demonstrează că în condițiile dezvoltării normale, capacitățile se află într-o corelație necesară cu înclinațiile, care sînt forța motrice a dezvoltării capacităților. Înclinațiile sînt însă relații electiv-pozitive față de activitate, trebuințe mai mult sau mai puțin stabile pentru o anumită formă de activitate. Capacitățile se dezvoltă în activitatea care este mobilizată prin înclinații. Efortul în activitatea instructivă sau profesională ca manifestare a voinței și ca o condiție a activității este la rîndul său, determinat de interes, de intensitatea activității mintale, de conștiința necesității și de relația responsabilității. Interesul față de învățătură exprimă trebuința nemijlocită a însușirii disciplinei respective. Ca factor al reușitei, el se află într-o anumită corelație cu formarea relației de responsabilitate în ceea ce privește învățarea. Dacă însă interesul are tendința de a se concentra la anumite domenii, conștiința responsabilității și necesității se răspîndește asupra tuturor obiectelor învățăturii. Sub acest raport, legătura indisolubilă dintre activitatea educativă și cea instructivă este deosebit de clară.

Problema disciplinei școlare privește atitudinea elevilor față de cerințele școlii și ale pedagogilor. Uneori, relația este privită ca un stereotip, însă după cum se știe, stereotipul dinamic este determinat în întregime de experiența trecută, în timp ce, după cum a arătat Makarenko, o pîrghie însemnată în munca educativă sînt liniile de perspectivă. Relația conștientă izvorînd din trecut se orientează asupra perspectivelor de viitor, de aceea nu poate fi identificată cu stereotipul. Disciplina școlarilor este expresia atitudinii lor conștiente față de cerințele școlii. În educarea conduitei și personalității, colectivul îndeplinește un rol de seamă. În pedagogia sa, Makarenko s-a sprijinit înainte de toate pe psihologia relațiilor. El declară : „relația constituie adevăratul obiect al muncii noastre pedagogice".

O situație similară se observă în ceea ce privește disciplina muncii și disciplina în producție. Fruntașii, raționalizatorii, inovatorii sînt modele de atitudine devotată față de producție, atitudine care determină mobilizarea posibilităților lor creatoare și dezvoltarea lor necontenită.

Mulți medici au în mod obișnuit o idee biologizantă despre om. Nivelul superior al nervismului ne permite să depășim acest biologism și să vedem în bolnav nu numai un organism, dar și o personalitate, orientîndu-ne după concepțiile fondatorilor medicinei clinice ruse. Numai această sinteză ne permite să înfrîngem pozițiile idealiste ale orientării somatice și să înțelegem personalitatea ca o unitate socială și organică. Cercetarea corelațiilor dintre psihic și somatic ne arată că tulburarea relațiilor omului poate să antreneze tulburări serioase ale întregii activități a organismului și aceasta atît în direcția bolilor nervoase cît și a maladiilor în general. În nevroze, tulburarea relațiilor are un rol patogen cauzal. Aceasta se referă de asemenea la toate maladiile psihogene, chiar și la paranoia. Nu întîmplător Pavlov a analizat la un loc nevroza ideii fixe și a paranoiei și a subliniat rolul pe care îl are denaturarea relațiilor în patogenia delirului. Însă, într-o serie de îmbolnăviri ale creierului, tulburarea relațiilor este nu cauză, ci o urmare a bolii. Printre acestea se numără stările maladive în care o dată cu regresul personalității, se schimbă moda-

litatea de relaționare caracteristică pentru persoana respectivă. Aceasta apare cu evidență în cazul așa-numitului sindrom frontal.

În cazurile de anomalii psihice sau de îmbolnăviri, relațiile au un caracter cu atît mai puțin diferențiat cu cît este mai grav gradul de înapoiere. După cum a arătat Plotnikova, încercările de a studia capacitatea de muncă la oligofreni dau la iveală o curbă a exercițiului și oboselii inexpresivă și prescurtată. La imbecili, în curba de muncă nu se descoperă nici un fel de particularități legice, întrucît la ei nu există o anumită atitudine față de lucru, nu există încordare și oboseală.

Bolile neuropsihice necesită în primul rînd psihoterapie. Terapia numită de noi profundă sau rațională se bazează pe restructurarea relațiilor. De obicei, problemele terapiei prin sugestie nu sînt privite în acest plan. Este însă instructiv faptul că sugestia reprezintă nu atît o particularitate stabilă intelectualo-caracterologică a omului cît un rezultat al interrelației dinamice dintre oameni.

Ținînd seama de raportul dintre sugestibilitate și hipnoză, se poate presupune că apariția stării hipnotice este în mare măsură pregătită de relația celui hipnotizat cu hipnotizorul.

Astfel, toate acțiunile psihoterapiei care au o mare însemnătate pentru medicină în ansamblul ei sînt legate de relațiile omului. Ele se sprijină înainte de toate pe interrelația dintre medic și bolnav și privesc restructurarea relațiilor tulburate și modalitățile de care dispune bolnavul pentru a reacționa la aceste tulburări.

Analiza rolului relațiilor tulburate în patogeneza nevrozei și în terapie ne ajută să înțelegem că profilaxia neuro-psihologică și igiena nu numai că nu pot să ocolească particularitățile și relațiile personalității, dar trebuie să-și propună și sarcini în ceea ce privește educarea unor anumite însușiri și relații ale omului. Trebuie să arătăm că individualismul și egocentrismul, închiderea în sine, prelucrarea tendențioasă (catatimică) a impresiilor, atitudinea insuficient de critică față de sine și autoadorarea sînt nu numai izvoare ale traumatizării psihice, ci și cauze ale perceperii maladiv inadecvate și patologic unilaterale a greutăților de viață.

Fără a pierde din vedere necesitatea întăririi sănătății psihice, trebuie să subliniem însemnătatea elaborării unor măsuri psihologice împotriva trăsăturilor de felul acelor enumerate mai sus. Aici medicina se interferează strîns cu pedagogia și psihologia.

Din păcate, psihiatrii nu au suficientă pregătire psihologică și nu cunosc psihologia materialistă contemporană. De aici sarcina propagandei psihologiei printre medici, și îndeosebi a psihologiei relațiilor.

Elaborarea psihologiei relațiilor a devenit posibilă pe baza metodologiei marxist-leniniste, a dezvoltării învățăturii despre activitatea nervoasă superioară și a experienței pedagogiei marxiste. Ea se realizează în luptă cu concepțiile acelor savanți occidentali care stau pe poziții neștiințifice. Menționăm că legăturile pe care omul le dezvoltă în procesul muncii trebuie să constituie problema centrală a studiului personalității. Studiul raporturilor sociale și de muncă ale omului constituie o punte de trecere de la problemele psihologiei persoanei la problemele psihologiei sociale, a cărei elaborare trebuie să fie realizată în viitor.

N. N. LADÎGHINA-KOTS ŞI OPERA SA ÎN DOMENIUL PSIHOLOGIEI COMPARATE*)

DE

C. I. BOTEZ

Nadejda Nicolaevna Ladîghina-Kots este cunoscută în psihologia comparată mai ales prin cercetări privind funcţiile psihice la maimuţele superioare (la cimpanzeu), domeniu în care lucrările sale au adus o deosebit de importantă contribuţie.

Independent de cercetările lui W. Köhler şi cu mult înainte de R.M. Yerkes (*The great apes*, New York, 1929), N.N. Ladîghina-Kots a pus la punct şi a întrebuinţat o metodă originală şi fecundă în cercetarea psihicului animalelor, — şi monografia sa *Studiul capacităţii de cunoaştere a cimpanzeului* (Moscova, G.I.Z., 1923) a deschis o nouă etapă în zoopsihologie.

Născută la Penza, în 1889 (în 6/19 mai), după ce termină liceul în oraşul natal, urmează cursurile facultăţii de ştiinţe din Moscova unde se specializează în ştiinţele zoologice. Încă înainte de a termina facultatea (din anul 1911), Nadejda Nicolaevna începe să lucreze la muzeul de stat „Darwin" din Moscova şi de atunci pînă astăzi fecunda ei activitate de cercetare ştiinţifică s-a desfăşurat în cadrul acestui muzeu şi al laboratorului de psihologie comparată înfiinţat de dînsa, pe lîngă muzeu.

În cercetările sale, N.N. Ladîghina-Kots continuă linia ştiinţifică a fondatorului psihologiei comparate ruse, Wladimir Alexandrovici Wagner (1849—1934), profesor la Universitatea din Leningrad (1906—1931), — unde ţinea un curs de psihologie genetică, — autor al lucrărilor *Psihologia animalelor* (Moscova 1902) şi *Psychologische Untersuchungen mit Bezugnahme auf die Frage der Geselligkeit des Tierreiches* (Stuttgart, 1907)[1], W.A. Wagner combătuse atît tendinţa de a interpreta antropomorfic comportarea animalelor (W. Wundt, D. Romanes) cît şi mecanicismul tropismelor lui J. Loeb.

---

* Pentru a face cunoscute la noi în ţară importantele realizări ale psihologiei sovietice, *Revista de Psihologie* va publica, începînd cu numărul de faţă o serie de articole consacrate psihologilor sovietici contemporani, articole semnate de C. I. Botez.

[1] Asupra lui W. A. Wagner, vezi G. Z. Roghinschi, *W. A. Wagner, biolog darwinist*, articol comemorativ, la 100 ani de la naştere, în *Priroda*, 1949, nr. 11.

Dar spre deosebire de W. A. Wagner care experimenta mai ales pe păsări şi nevertebrate, Nadejda Nicolaevna îşi îndreaptă atenţia mai ales asupra animalelor superioare.

Cercetările sale încep din anii 1914—1916 (vezi N.N. Ladîghina-Kots : *Dare de seamă asupra activităţii laboratorului de zoopsihologie de pe lîngă muzeul Darwin, în perioada 1914—1920*, apărută la Moscova, în 1921), urmărind în primul rînd găsirea unei metode specifice pentru cercetarea psihicului animalelor. Metoda elaborată a fost numită „metoda alegerii după model" şi graţie ei s-au putut obţine pentru prima oară numeroase informaţii privitoare la capacitatea de cunoaştere a unui cimpanzeu. Aplicarea metodei cuprindea două momente principale : prezentarea unui obiect servind ca model şi apoi găsirea de către cimpanzeu a unui al doilea obiect, identic cu primul, amestecat cu alte obiecte diferite. Animalului i se atrăgea atenţia asupra obiectului model, asociat cu un excitant alimentar, apoi i se prezenta un grup de obiecte printre care se afla un exemplar identic cu modelul şi acest obiect o dată recunoscut, era apucat şi înmînat experimentatorului[1]. Animalul compara fiecare din obiectele din grup cu reprezentarea obiectului-model. Metoda se baza, în fond, pe fixarea unui reflex condiţionat.

Cu ajutorul acestei metode s-a putut stabili că cimpanzeul poate distinge treizeci de nuanţe cromatice diferite şi anume : şase nuanţe de roşu, patru de portocaliu, trei de galben, trei de verde, două de albastru deschis, trei de albastru închis, şase de violet, trei de purpuriu. Această fină deosebire a culorilor se manifestă şi în deosebirea culorilor acromatice şi culorilor saturate.

Cimpanzeul poate distinge după forma lor, şapte figuri plane diferite şi zece figuri geometrice în spaţiu (cub, piramidă, cilindru, sferă etc.).

Dimensiunile sînt percepute tot aşa de bine ca şi forma şi culoarea. Cimpanzeul poate diferenţia formele obiectelor şi numai cu ajutorul simţului tactil, alegîndu-le cu o mînă dintr-un sac bine închis.

Concluziile acestor cercetări[2] arată că cimpanzeul posedă o percepere vizuală complexă cu o fină diferenţiere. În cursul experienţelor s-a văzut că cimpanzeul stabileşte uşor asociaţii de vecinătate care apoi se disociază greu, dar stabileşte cu dificultate asociaţii de asemănare. Apare şi o formă elementară de abstractizare, deoarece animalul poate separa culoarea de formă şi poate deosebi forma de culoare şi de dimensiune, dar chiar după experienţe îndelungate, el nu poate atinge o abstracţie de grad superior, — nu poate face o numărătoare elementară.

Încă din 1917 (vezi *Darea de seamă a Laboratorului de zoopsihologie* — 1914—1920), N.N. Ladîghina-Kots avusese ideea să urmărească dezvoltarea activităţii psihice a unui pui de cimpanzeu şi a unui copil de aceeaşi vîrstă, crescuţi în aceleaşi condiţii şi supuşi investigaţiilor cu ajutorul aceloraşi metode. Cei doi subiecţi, a căror dezvoltare psihică a fost

---

[1] v. N. N. Ladîghina-Kots, *Recherches sur l'intelligence du chimpanzé par la méthode du choix d'après modèle*, *Journal de psychologie*, 1928, nr. 3.

[2] *Cercetarea capacităţii de cunoaştere a cimpanzeului*, 620 p., 24 planşe foto, Moscova, G.i.Z., 1923.

urmărită de la vîrsta de 1 1/2 ani pînă la vîrsta de 4 ani, au fost Yoni (puiul de cimpanzeu) şi Rudi , copilul Nadejdei Nicolaevna. Rezultatele acestor cercetări sînt cuprinse în vasta monografie *Puiul de cimpanzeu şi copilul omului, în instinctele, emoţiile, jocurile şi deprinderile lor şi în mişcările lor expresive*, 2 vol., 590 p., XXV şi 120 planşe, Ediţia jubiliară a muzeului de stat Darwin, Moscova, 1935[1].

Expresia emoţiilor, frica, mînia, tandreţea, desgustul, mirarea, rîsul, se manifestă la amîndoi subiecţii prin aceleaşi mijloace : mişcări ale buzelor, încreţirea frunţii, gesturi ale mîinilor, atitudinea corpului. Expresia exterioară a emoţiilor e mai violentă la puiul de cimpanzeu decît la copil. Repartiţia reacţiilor emoţionale e diferită la copil şi la cimpanzeu, la acesta din urmă predomină agitaţia, frica, mînia, — pe cînd la copil există o tendinţă accentuată pentru a exprima bucuria, tristeţea şi emoţiile legate de înţelegere, — cum sînt curiozitatea şi mirarea.

Instinctul de conservare s-a dovedit a fi foarte dezvoltat la amîndoi. Tot ce e nou îi sperie : obiecte sau figuri necunoscute, un zgomot sau o lumină neaşteptată, animale sau jucării necunoscute etc. Accesul de frică este mult mai accentuat la Yoni (cimpanzeul) decît la Rudi (copilul) putînd ajunge la o adevărată panică. În schimb, la puiul de cimpanzeu, acest acces trece mai uşor decît la copil.

Puiul de cimpanzeu ca şi copilul posedă un ,,instinct" de imitaţie foarte dezvoltat. Contagiunea între omul adult şi cei doi subiecţi se operează destul de repede ; le este destul să fi văzut manifestările exterioare ale acestor emoţii pentru a încerca să reproducă trăsăturile caracteristice.

Amîndoi, începînd de la vîrste diferite, pentru Rudi şi pentru Yoni, sînt capabili să întrebuinţeze corect o ceaşcă, o lingură, un cuţit, o batistă, un şervet, o mătură, un baston, o cheie. Cînd le lipsesc aceste obiecte, ei încearcă să simuleze acţiunea întrebuinţării lor cu alte obiecte apropiate ca formă. În această privinţă, copilul este mult superior puiului de cimpanzeu, încercînd deja să asimileze, la vîrsta de 1 1/2 ani, obiectele după culori, formă şi dimensiuni[2].

În imitarea omului adult, Rudi reuşea să reproducă comportări întregi, pe cînd Yoni nu putea imita decît acte izolate[3].

Activitatea imitativă a lui Rudi se manifestă mai ales în jocurile constructive, pe cînd a lui Yoni în cele distructive. La copil (Rudi) se observă un progres rapid în activităţile constructive, care se traduce prin o reproducere spontană a obiectelor din anturajul său.

Jocurile arată, pentru amîndoi, extrema mobilitate a atenţiei, mai ales la cimpanzeu, pentru care jocul nu e decît un mozaic de acte fără legătură între ele.

Acuitatea senzorială a unui pui de cimpanzeu e superioară celei a copilului şi comparabilă cu aceea a unui om adult. Expresia emoţiilor e

[1] Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, привычках и выразительных движениях. Юбилейное издание. În limba franceză : *La conduite du petit du chimpanzé et de l'enfant de l'homme, Journal de Psychologie*, Paris, 1931, nr. 5—6 ; articol reprodus şi în culegerea *Conduite, sentiments, pensées des animaux*, Paris, 1938.

[2] v. *Conduite, sentiments et pensées des animaux*, p. 209.

[3] *Ibidem*, p. 210.

exagerată, datorită deficitului inhibiției, și din acest punct de vedere cimpanzeul poate fi comparat cu un om dezechilibrat sau un nevropat.

Bineînțeles, nici o comparație nu e posibilă în domeniul limbajului, copilul începînd de la vîrsta de 8 luni să pronunțe cuvinte și să indice obiectele cu numirile lor, pe cînd Yoni e incapabil să pronunțe vreun sunet articulat, — deși știa să execute 24 ordine verbale[1].

Apariția lucrării *Puiul de cimpanzeu și copilul omului* a stîrnit un mare interes atît printre geneticieni, cît și printre specialiștii în psihologia copilului din lumea întreagă. A. Gesell, în *Revista de psihologie genetică* (1937, p. 465—467) numește această lucrare „un tezaur în psihologia comparată, stimulator de multe perspective de cercetare științifică". „Această operă, care rămîne clasică", adaugă Gesell, „l-ar fi bucurat pe Darwin, al cărui nume înfrumusețează muzeul sub semnul căruia acest studiu original a fost elaborat". Chiar zoopsihologi care se situează pe poziții greșite idealiste, ca Yerkes, sînt nevoiți să recunoască valoarea științifică a cercetărilor Nadejdei Nicolaevna. R.M. Yerkes consideră această lucrare ca fiind „cel mai bogat izvor de informație, fermecînd atenția acelora care se ocupă cu problemele de psihobiologie" (în *Science*, 1936, tom. 83, p. 466).

Deosebirea calitativă între gîndirea elementară a animalelor și intelectul omului a făcut obiectul cercetărilor ulterioare ale Nadejdei Nicolaevna Ladîghina-Kots[2].

Faptul că animalele (maimuțele, cîinii) reacționează și pot fixa reflexe condiționate nu numai la caracteristicile absolute ale unui obiect (culoare, formă, mărime) utilizat ca stimul, dar și la valoarea relativă a unora din caracteristicile sale (de exemplu, la un pătrat mai mic sau mai luminos, sau mai colorat ca un altul) a făcut pe unii autori[3] să admită că aceste animale ar fi în stare să perceapă raporturi, că ar fi capabile de abstractizări și generalizări elementare, subliniind totuși că nici un animal, inclusiv maimuțele antropoide, nu poate sezisa relațiile ca atare, în afara obiectelor între care există aceste relații. Și în experiențele făcute de N.D. Ladîghina-Kots[4], reacțiunea maimuței se obținea și numai la culoarea unui obiect — alegea un pătrat roșu dacă i se arătase mai înainte și-i fixase o reacție la o cutie roșie — dînd dovadă de o capacitate de abstractizare elementară.

Maimuțele observă relațiile spațiale dintre diferite obiecte sau între diferite părți ale obiectelor și încearcă o activitate asociativă, practică, constructivă. Aceste forme de activitate constructivă sînt caracteristice maimuțelor superioare (cimpanzei) care, în stare de libertate, își construiesc zilnic cuiburi în copaci, pentru a înnopta, ziua coborînd pe pămînt, sub umbra arborilor. Confecționarea cuibului implică procese de separare

[1] v. *Conduite, sentiments et pensées des animaux*, p. 221.

[2] N. N. Ladîghina-Kots, *Particularitățile gîndirii elementare a animalelor*, în *Voprosî psihologhii*, 1955, nr. 3.

[3] v. V. P. Protopopov, *Studiu asupra activității nervoase superioare în experimentul natural*, Kiev. Gozmedizdat, RSSU, 1950 și A. E. Hilcenko, *Studiu asupra activității nervoase superioare a cimpanzeului*, în *Voprosî fiziologhii*, Izdat. ANRSSU., Kiev, 1953, nr. 4 și 1954, nr. 9.

[4] v. *Studiul capacității de cunoaștere a cimpanzeului*, G.I.Z., Moscova, 1923.

şi combinare a obiectelor (crengi, frunze) şi din această manipulare de obiecte ia naştere şi o nouă formă „instrumentală" de activitate, „întrebuinţarea" uneltei[1]. În această formă de activitate, cimpanzeul asociază obiecte nu atît pe baza instinctului, ca în construirea cuibului, ci pe baza experienţei dobîndite. Maimuţa ştie să întrebuinţeze o „unealtă" atunci cînd nu poate să efectueze o acţiune numai cu mîinile sale — de pildă cînd atrage cu ajutorul unui baston, un fruct aflat în afara gratiilor cuştii şi chiar îşi poate construi singur o asemenea unealtă, fixînd împreună mai multe beţe mai mici sau tăind ramurile laterale de pe o creangă. Paris, cimpanzeul Nadejdei Nicolaevna, de exemplu, ştia să aleagă băţul cel mai potrivit pentru a împinge hrana ascunsă într-un tub[2], sau rupea rămurelele laterale ale unei crengi pentru a face din ea un baston, sau rodea beţele prea groase, cioplea aşchii dintr-o scîndură groasă, îndrepta o sîrmă răsucită pentru a-şi fabrica „unealta". Cînd hrana este atîrnată la înălţime, maimuţa ştie să se urce pe o ladă sau pe mai multe lăzi, pe care le aşază una peste alta, pentru a ajunge la fruct.

Cercetările asupra capacităţilor maimuţei de a folosi unealta (N.N. Ladîghina-Kots, E.G. Vatsuro, N.I. Voitonis, G.Z. Roghinschi, I.P. Pavlov, V.P. Protopopov, A.E. Hilcenko, M.P. Stodin) arată că în această formă de activitate s-ar părea că sinteza practică a cimpanzeului se ridică la un nivel apropiat de elementele gîndirii umane. Dar această gîndire elementară operează cu percepţiile directe ale obiectelor sau cu urmele acestora, imagini vizuale generalizate, fără ca să poată face o nouă combinare mintală, numai pe bază de reprezentări. Fără încercări preliminarii, maimuţele nu pot efectua, doar pe baza reprezentărilor, o nouă combinare mintală a lor, care să preceadă întocmirea corectă a unei unelte şi, bineînţeles, deşi e vorba de o manipulare de unelte, nu se poate vorbi de o activitate de muncă la aceste animale.

Studiul elementelor gîndirii la primatele superioare ne arată premisele biologice ale apariţiei reflectării superioare umane.

Se ştie că W. Köhler explica (în *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*, Berlin 1917 şi *Nachweis einfacher Strukturfunktionen beim Schimpansen und Haushuhn*, 1918) rezolvarea unei probleme (învăţarea drumului ocolit, învăţarea întrebuinţării unei unelte) de către cimpanzeu, drept rezultat al unei perceperi imediate şi globale a unei situaţii, a unui ansamblu — prin aşa-numitul „einsicht" (o întreagă şcoală idealistă în psihologia occidentală[3] a plecat de la această noţiune). După Köhler şi adepţii săi, procesul de învăţare constă în o structuralizare a cîmpului perceptiv, într-o configuraţie (Gestalt). Psihologia configuraţiei pornind de la o critică a asociaţionismului, ajunge pe poziţii anti-ştiinţifice, idealiste, care au fost combătute de psihologia ştiinţifică, materialistă. I.P. Pavlov s-a pronunţat împotriva şcolii gestaltiste, care consideră impor-

[1] v. N. N. Ladîghina-Kots, *Formele de reflectare în evoluţia organismelor*, *Voprosî filosofii*, 1956, nr. 4.

[2] v. N. N. Ladîghina-Kots, *Activitatea constructivă şi instrumentală a antropoizilor*. Ed. Acad. de Ştiinţe a U.R.S.S., 1959.

[3] M. Ralea şi C. I. Botez, *Istoria psihologiei*. Ed. Academiei R.P.R., 1958, p. 550.

tant rolul structurii în percepție. După Pavlov, așa-zisele structuri nu sînt decît rezultatul șirurilor de legături temporare.

Cercetările experimentale ale N. N. Ladîghina-Kots au arătat încă o dată pe larg, lipsa de temei a acestei teorii, sub care se camuflează vechiul idealism kantian. În experiențele făcute cu un cimpanzeu pus în fața unei probleme, s-a observat mai întîi o reacție haotică, urmată de încercări repetate pentru a afla o soluție, — apoi după ce obține o rezolvare reușită, întărită prin hrană, maimuța continuă încercările, cînd reușite (întărite), cînd nereușite (neîntărite), care duceau la întărirea și consolidarea soluțiilor corecte, după procedeul obișnuit de elaborare și fixare a reflexelor condiționate, — fără intervenția vreunei perceperi globale a unei „structuri". Cum spunea I.P. Pavlov, „asociația formează structura și nu structura formează asociația"[1].

În lucrarea sa *Activitatea constructivă și instrumentală a cimpanzeului*[2], N. N. Ladîghina-Kots analizează de aproape toate aspectele activității analitico-sintetice a cimpanzeului în procesul de alegere, de prelucrare, de construire și de întrebuințare a uneltei, ajungînd la concluzia unei condiționări biologice a activității cu unealta a cimpanzeului (p. 271 — 274). Ea notează capacitatea lui pentru analiza practică și incapacitatea lui pentru sinteza practică, aceasta din urmă fiind explicată prin slaba intensitate a urmelor lăsate de excitațiile senzoriale.

În paragraful final al acestei lucrări (p. 274—280), se confruntă rezultatele obținute cu concluziile la care ajunsese I.P. Pavlov în cercetarea intelectului la antropoide, subliniindu-se asemănarea lor.

I.P. Pavlov studiase în laboratoarele de la Koltuși comportarea cimpanzeului Rafael, punîndu-i probleme, dîndu-i să deschidă o ladă care conținea hrana și care nu putea fi deschisă decît prin introducerea în mecanismul ei de închidere a unei bare avînd o anumită secțiune, pe care maimuța trebuie s-o aleagă dintre mai multe altele. Dificultatea pentru cimpanzeu era formarea legăturii dintre forma barei și forma deschizăturii. „Omul are reprezentarea formei, — notează Pavlov — independent de ambianța de lumină și de alte componente, dar maimuța nu are această reprezentare. Maimuța nu distinge forma, ci o percepe în ansamblu, cu întreaga ambianță"[3].

Cu două luni mai tîrziu, I.P. Pavlov remarcă la maimuță un important progres în alegerea barelor corespunzătoare, datorită formării unei asocieri între forma barei și forma deschizăturii. „Maimuța găsea bara potrivită chiar dacă era ascunsă, datorită faptului că reținuse imaginea vizuală a barei"[4]. Prin repetarea încercărilor care la început se făceau în mod haotic, sînt întărite treptat cele reușite și sînt neîntărite încercările nereușite, consolidîndu-se astfel soluțiile corecte. Aceste asociații vizuale-tactilo-musculare constituie o gîndire în acțiune, o gîndire

---

[1] *Павловские среды*, vol. II, p. 66—67.

[2] N. N. Ladîghina-Kots, *Activitatea constructivă și instrumentală a cimpanzeului*, Ed. Acad. de Științe a U.R.S.S., Moscova, 1959.

[3] *Павловские среды*, vol. II, p. 295.

[4] *Ibidem*, p. 385.

cu mîinile, intuitivă, elementară[1], „gîndirea maimuței se desfășoară prin acțiunile ei", spune I.P. Pavlov.

Pentru I.P. Pavlov, asociațiile care se formează în urma greșelilor și încercărilor reușite reprezintă o formă elementară de gîndire. „Fiecare asociație, oricît de neînsemnată, reprezintă momentul nașterii unei idei... aceste asociații cresc și se dezvoltă"[2]. Dar, așa cum remarcă I.P. Pavlov, „maimuța, pentru a face cursa trecînd de la un obiect la altul, trebuie să vadă ambii excitanți"[3]. Pe această linie, cercetările N.N. Ladîghinei-Kots au arătat că stabilirea legăturii între obiecte se bazează în primul rînd pe percepțiile obiectelor concrete. Specificul gîndirii animalelor constă în reprezentări legate de anumite situații concrete și în incapacitatea lor de a separa imaginile obiectelor și de a elabora o legătură între imagini. Așa cum arată N.N. Ladîghina-Kots „Toate legăturile asociative complexe realizate chiar de animalele superioare au caracterul unor legături spațial-temporare, care se reproduc numai în forma în care au fost fixate, dovedindu-se fără sens dacă se reproduc într-o situație care a fost modificată. Aceste legături spațial-temporare sînt principial deosebite de legăturile cauzale, cu sens, care stau la baza înțelegerii umane a raporturilor reale dintre obiecte"[4] și care implică un grad de abstracție posibil numai datorită celui de-al doilea sistem de semnalizare. Legăturile spațial-temporare au proprietatea de a se fixa cu ușurință, ceea ce duce la automatizarea reacțiilor elaborate care devin cu atît mai trainice cu cît condițiile rămîn neschimbate.

Cînd apar condiții noi, deprinderile fixate frînează stabilirea de noi legături — ceea ce reduce posibilitățile de adaptare a comportamentului cimpanzeului la o schimbare de situație și explică rezolvările greșite, neadecvate.

Abia cu apariția la om a celui de-al doilea sistem de semnalizare, cu apariția graiului și a conștiinței, adevărat salt calitativ, facultatea de abstracție va permite o rezolvare a problemelor conduitei, întemeiată pe noțiuni, independentă de legăturile spațial-temporare dintre obiecte[5].

Pe lîngă cercetările sale privitoare la psihicul primatelor — care i-au adus o consacrare unanim recunoscută în știința sovietică și mondială — N.N. Ladîghina-Kots a întreprins și o serie de studii asupra funcțiunilor psihice ale altor mamifere (cîini) și asupra păsărilor.

Încă din anul 1918, N.N. Ladîghina-Kots începuse cercetări asupra perceperii culorilor de către papagali, ajungînd la concluzia că papagalii disting cele 7 culori ale spectrului, separă nuanțele de culoare (percep circa 140 nuanțe cromatice) deosebesc combinațiile de două și trei culori, recunosc desene și culori[6]. În anul 1920, în laboratorul muzeului „Darwin"

[1] *Ibidem*, p. 431.

[2] *Ibidem*, p. 585.

[3] *Ibidem*, vol. III, p. 57.

[4] N. N. Ladîghina-Kots, *Particularitățile gîndirii elementare a animalelor* în *Voprosî psihologhii*, nr. 3/1955.

[5] v. N. N. Ladîghina-Kots, *Les caractères spécifiques de l'intelligence des anthropoïdes (chimpanzé)*, comunicare la Congresul Internațional de Psihologie, Bruxelles, 1957.

[6] v. N. N. Ladîghina-Kots, *Dare de seamă asupra lucrărilor laboratorului de zoopsihologie*, Moscova 1921.

din Moscova, s-a început studiul dezvoltării instinctelor în ontogeneză, lucrîndu-se cu găini, raţe, fazani, curcani, lebede, familia ciorilor, familia iepurilor de casă, cobai, căprioare. De asemenea s-a studiat în 1921 sub conducerea N. N. Ladîghina-Kots dezvoltarea instinctului de apărare, de hrană, a instinctelor sexuale şi materne la păsări şi mamifere.

De curînd N.N. Ladîghina-Kots a făcut cercetări cu privire la *Diferenţierea nuanţelor cromatice la cîini* (comunicare la Simpozionul avînd ca temă diferenţierea culorilor la animale şi la om, Paris, iulie 1958) şi asupra *Variaţiei individuale a reacţiei la excitanţii vizuali, la cîini şi la pui de găină*, publicate în referatul consfătuirii psihologilor (fasc. 2, Moscova, 1959).

Toate lucrările sale sînt ilustrate printr-un bogat material demonstrativ sub formă de fotografii, schiţe, tablouri şi tabele.

Cercetările savantei N. N. Ladîghina-Kots, prin amploarea şi originalitatea lor şi prin riguroasa metodă întrebuinţată, asigură zoopsihologiei sovietice un loc de frunte în ştiinţa mondială[1].

Cu drept cuvînt se poate spune că în timpul de faţă, nu poate fi concepută nici o cercetare cu privire la antropoizi şi în problemele generale ale darwinismului, în care să nu fie utilizate aceste lucrări eminente, care cuprind probleme de morfologie, biologie şi în special cu privire la maimuţa cimpanzeu. Cercetările N.N. Ladîghina-Kots au căpătat o apreciere strălucită şi ea a reuşit să obţină rezultate care au făcut ca numele ei să devină cel mai popular în rîndul cercetătorilor contemporani în acest domeniu din toată lumea (G.Z. Roghinski, *Psihologia contemporană în U.R.S.S.*, *Buletinul universităţii de stat din Leningrad*, Leningrad, 1947, p. 64—65).

N.N. Ladîghina-Kots reprezintă U.R.S.S. în secţia de zoopsihologie a Uniunii internaţionale a ştiinţelor biologice şi, pentru merite deosebite în ştiinţă, i s-a conferit ordinul „Lenin".

Н. Н. ЛАДЫГИНА-КОТС И ЕЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

РЕЗЮМЕ

В работе дан краткий обзор жизни и деятельности советской ученой деятельницы Н. Н. Ладыгиной-Котс, известной исследовательницы в области сравнительной психологии; особо отмечен вклад, внесенный ею в изучение поведения приматов и познание особенностей элементарного мышления животных.

Следует полный перечень научных трудов, напечатанных до сих пор Ладыгиной-Котс.

[1] Vezi M. F. Washburn, *The Animal Mind*, ediţia a 4-a, N. Y. 1936, p. 261. E. Claparède, *De l'intelligence animale à l'intelligence humaine*, Paris, 1939, p. 188, B. G. Ananiev, *Tradiţii înaintate ale psihologiei ruse*, Memorii ştiinţifice ale Universităţii de stat din Moscova, 1945, p. 243.

N. N. LADYGUINA-KOTS ET SON ŒUVRE DANS LE DOMAINE DE LA PSYCHOLOGIE COMPARÉE

RÉSUMÉ

L'auteur expose brièvement la vie et l'activité du célèbre chercheur dans le domaine de la psychologie comparée, le savant soviétique N. N. Ladyguina-Kots, en insistant sur sa contribution concernant le comportement des primates et la connaissance des particularités de la pensée élémentaire chez les animaux.

Suit une bibliographie complète des ouvrages scientifiques publiés jusqu'à présent par N. N. Ladyguina-Kots.

BIBLIOGRAFIE

1. Н. Н. Ладыгина-Котс, Страница наблюдений из жизни обезьян, сепарат статьи, вошедший в книгу А. Ф. Котс „Жизнь животных", в фотографиях, рисунках и биологических набросках. Изд. русского О-ва акклиматизации. Москва, 1917 — 1 п.л.

   N. N. Ladighina-Kots, *O pagină de observații din viața maimuțelor*, articole care au apărut în cartea lui A. F. Kots, „Viața animalelor" în fotografii, desene, schițe biologice. Edit. Societății ruse de aclimatizare, Moscova, 1917.

2. „ „ Отчет о деятельности Зоопсихологической Лаборатории при Гос. Дарвиновском Музее. 1921, ГИЗ, Москва — 1 п.л.

   „ „ *Dare de seamă despre activitatea Laboratorului de zoopsihologie al muzeului de stat „Darwin"*, Edit. de Stat, Moscova, 1921.

3. „ „ Исследование познавательных способностей шимпанзе. 31 п.л., 24 фототаблицы, 1923, ГИЗ, Москва.

   „ „ *Cercetarea facultăților de cunoaștere ale cimpanzeului*, 24 fotografii, Edit. de Stat, Moscova, 1923.

4. „ „ О познавательных способностях шимпанзе. Статья, 2 п.л., в книге А. Брэм „Человекообразные обезьяны". Изд. „Земля и фабрика". Москва-Ленинград, 1924.

   „ „ *Despre facultățile de cunoaștere ale cimpanzeului*. Articol în cartea lui A. Brehm, *Maimuțe antropoide*. Edit. „Pămîntul și fabrica", M.-L., 1924.

5. „ „ Приспособительные моторные навыки макака в условиях эксперимента. К вопросу о трудовых процессах низших обезьян. 24 п.л., 24 фототаблицы. Изд. Гос. Дарвиновского Музея, 1928, Москва.

   „ „ *Deprinderile motorii de adaptare ale macacului în condiții experimentale*. Cu privire la problema proceselor de muncă la maimuțele inferioare, 24 fotografii. Edit. muzeului de stat „Darwin", Moscova, 1928.

6. „ „ *Recherches sur l'intelligence du chimpanzé par la méthode du choix d'après modèle*, *Journal de Psychologie*, nr. 3, Paris, 1928.

   Cercetări asupra inteligenței cimpanzeului prin metoda alegerii după un model, în *Journal de Psychologie*, nr. 3, Paris, 1928.

7. „ „ *Les aptitudes motrices adaptatives du singe inférieur. Journal de Psychologie*, nr. 5—6, Paris, 1930.

   Aptitudinile motrice adaptative ale maimuței inferioare, în *Journal de Psychologie*, nr. 5—6, Paris, 1930.

8. „ „ Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. Юбилейное издание Гос. Дарвиновского Музея. 38 п.л. текста. 145 ориг. фототаблиц, 1935, Москва.

   „ „ *Puiul de cimpanzeu și copilul omului în instinctele, emoțiile, jocurile, obiceiurile și mișcările lor expresive*. Ediția jubiliară a muzeului de stat „Darwin", cu 145 fotografii originale. Moscova, 1935.

9. „ „ *La conduite du petit du chimpanzé et de l'enfant de l'homme. Journal de Psychologie*, nr. 5—6, Paris, 1937.
„ „ *Conduita puiului de cimpanzeu și a copilului omului*, în *Journal de Psychologie*, nr. 5—6, Paris, 1937.
10. „ „ *La conduite du petit du chimpanzé et de l'enfant de l'homme*, în culegerea: *Conduite, sentiments, pensées des animaux*, Bibliothèque de Philosophie contemporaine, Numéro exceptionnel, 1938, Paris.
„ „ *Conduita puiului de cimpanzeu și a copilului omului*, în culegerea *Conduita, sentimentele, gîndirea animalelor*. Bibliothèque de Philosophie contemporaine, Număr excepțional, Paris, 1938.
11. „ „ Различение количества у шимпанзе. 1 1/2 п.л. Изд. грузинск. Ак. Наук (Сборник, посвященный Д. Н. Узнадзе), 1945 г.
„ „ *Cum deosebește cimpanzeul cantitatea*. Ed. Acad. de Științe din Gruzia (Culegere închinată lui D. N. Uznadze), 1945.
12. „ „ Элементарное мышление животных. Статья в журнале „Вопросы психологии", 1955 г. № 3.
„ „ *Gîndirea elementară la animale*. Articol în revista *Voprosî psihologhii*, nr. 3, 1955.
13. „ „ Развитие форм отражения в процессе эволюции организмов. Журнал „Вопросы философии", № 2, 1956 г.
„ „ *Dezvoltarea formelor de reflectare în procesul evoluției organismelor*. Revista *Voprosî filosofii*, nr. 4, 1956. Acest articol a fost tradus în limba germană de către Editura „Kultur und Vorschritt" din Leipzig (R.D.G.) în anul 1957, avînd ca titlu *Die Entwicklung der Wiederspiegelungsformen im Evolutionsprozess der Organismen*.
14. „ „ Особенности мышления антропоидов в его проявлении в конструктивной и орудийной деятельности. (Опубликовано в „Материалах XV Всесоюзного совещания по психологии" — 1957; доклад был доложен на совещании с демонстрацией киноленты).
„ „ *Particularitățile gîndirii antropoizilor și manifestările lor în activitatea de construcție și de mînuire a uneltelor* (Publicat în *Materialele celei de-a XV-a conferințe unionale de psihologie*, 1957; raportul a fost însoțit de un film documentar.
15. „ „ Особенности интеллекта антропоидов (шимпанзе). Доклад, опубликованный Ак. Пед. наук, 1957 г., посылавшийся на Международный психологический конгресс, происходивший в Брюсселе в июле 1957 г.
„ „ *Particularitățile intelectului antropoizilor (cimpanzeilor)*. Raport publicat de Acad. de Științe Pedagogice, 1957, fiind trimis la Congresul internațional de psihologie, care a avut loc la Bruxelles în iulie 1957. Același articol a fost reeditat de Editura Asociației de prietenie sovieto-belgiană și publicat în limba franceză în revista *Pedagogia și Psihologia în U.R.S.S.*, nr. 6/1958.
16. „ „ Обращение с предметами у приматов (высших и низших обезьян) в свете проблемы антропогенеза.
„ „ *Manipularea obiectelor de către primate (maimuțe superioare și inferioare) în lumina problemei antropogenezei*. Raport în limba engleză trimis la cel de-al XV-lea congres internațional de zoologie de la Londra, 1958, publicat în lucrările congresului. „Proceedings" ,1959, London.
17. „ „ По предложению БСЭ написаны статьи на темы: „Вагнер", „Дрессировка", „Зоопсихология", „Инстинкт", „Генетическая психология", „Сравнительная психология", „Шимпанзе".
„ „ La propunerea comitetului de redacție al Marii Enciclopedii Sovietice, N. N. Ladîghina-Kots a scris articolele: „W. A. Wagner", „Dresarea", „Zoopsihologia", „Instinctul", „Psihologia genetică", „Cimpanzeul".
18. „ „ Развитие психики в процессе эволюции организмов. 15 п.л. Изд. Советская наука, 1958.
„ „ *Dezvoltarea psihicului în procesul de evoluție al organismului*, Ed. Știința sovietică, 1958.
19. „ „ Конструктивная и орудийная деятельность антропоидов, 25 п.л. Опубликовано Изд. Ак. Наук СССР, 1959.
„ „ *Activitatea constructivă și de manipulare a obiectelor la antropoizi*, Editura Academiei de Științe a U.R.S.S., 1959.

20. „ „ Индивидуальная вариация реакции на цветовые раздражители у собак одного помета — доклад на французском языке, посылавшийся на симпозиум на тему „Различение хроматических цветов у животных и человека". Симпозиум происходил в Париже в июле 1958 г.
„ „ *Variațiile individuale ale reacției la stimuli de culoare, la câini*, raport în limba franceză, trimis la simpozionul avînd ca temă: „Deosebirea culorilor cromatice la animale și om". Simpozionul a avut loc la Paris în iulie 1958. Raportul a fost primit spre publicare în lucrările simpozionului, sub titlul: *Variations individuelles dans l'établissement chez les chiens de l'aptitude de différencier les stimulants visuels — les couleurs „chromatiques"*.
21. „ „ Индивидуальная вариация реакции на зрительные (цветовые) раздражители у собак одного выводка. Тезисы докладов I Совещания по психологии, вып. 2, 1959 г., Москва.
„ „ *Variațiile individuale ale reacției la stimuli vizuali (colorați) la câinii de aceeași vîrstă*, publicat în *Tezele referatelor la I-a Consfătuire de psihologie*, fasc. 2, 1959, Moscova.
22. „ „ 40 лет советской сравнительной психологии.
„ „ 40 de ani de psihologie comparată sovietică, în *Patruzeci de ani de psihologie sovietică*, vol. II, 1960, Edit. Academiei de Științe Pedagogice, Moscova.

Cărți apărute sub redacția și cu introducerea N. N. Ladîghina-Kots

1. Г. Э. Циглер, Душевный мир животных. Изд. „Земля и фабрика", Москва-Ленинград, 1925.
H. E. Ziegler: *Lumea psihică la animale*, traducere din limba germană, Moscova-Leningrad, 1925.
2. Проф. К. Лютц „Психология животных", Москва, 1925.
Prof. K. Lütz, *Psihologia animală*, traducere din limba germană, Moscova, 1925.
3. Проф. Н. Ю. Войтонис, Предистория интеллекта. Изд. АН СССР, 1948.
Prof. N. K. Voitonis, *Preistoria intelectului*, Ed. Acad. de Științe a U.R.S.S., 1948.

ASPECTE ALE RELAȚIILOR DINTRE GÎNDIRE ȘI LIMBAJ ÎN ÎNSUȘIREA STRUCTURII GRAMATICALE DE CĂTRE COPILUL ANTEPREȘCOLAR (2—3 ANI)

DE

TATIANA SLAMA-CAZACU

1.1. Studierea aspectelor gramaticale din vorbirea copilului mic nu constituie o noutate în literatura privitoare la psihologia limbajului. Mulți cercetători ai limbajului copilului s-au oprit adesea și la particularitățile structurii sale gramaticale, preocupați însă nu atît de a trage concluzii referitoare la relațiile dintre gîndire și limbaj, ci mai ales încercînd să stabilească frecvențe și statistici, sau să delimiteze perioadele de apariție ale diverselor aspecte gramaticale, ori să alcătuiască inventare ale formelor gramaticale la diferite vîrste[1]. Studii interesante cu privire la limbajul copilului mic — deși îndeosebi tot cu caracter de „inventar" — au făcut diverși lingviști, unii dintre ei specialiști consacrați. O lucrare fundamentală a lingvistului A.N. Gvozdev indică prin însuși titlul ei scopul central urmărit de autor — *Formarea la copil a structurii gramaticale a limbii ruse*[2] —, ocupîndu-se detaliat, în cîteva capitole, și de structura gramaticală a vorbirii copilului mic, sub trei ani; de asemenea, au studiat structura gramaticală a limbajului lingviști ca M. Cohen, A. Grégoire, W. Leopold, L. Kaczmarek, P. Smoczńyski, M. Durand[3] etc. S-a adunat astfel un mate-

[1] Cl. și W. Stern, *Die Kindersprache*, Leipzig, ed. III, 1922, E. Hurlock, *Child Development*, New York—Londra, 1950, p. 223 urm., D. Mc Carthy, *Language Development in the Preschool Children*, în R. Barker, J. Kounin, H. Wright, *Child Behaviour and Development*, New York—Londra, 1943, p. 107—129, și lucrările menționate în D. Mc Carthy, *Le développement du langage chez l'enfant*, în L. Carmichael (red.), *Manuel de psychologie de l'enfant*, Paris, 1952, p. 751—917; vezi, relativ la această problemă, și discuția din: T. Slama-Cazacu, *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani)*, București, Ed. Academiei R.P.R., 1957, p. 372, 454.

[2] А. Н. Гвоздев, Формирование у ребенка грамматического строя русского языка, Москва, 1949, 2 vol.

[3] M. Cohen, *Sur les langages successifs de l'enfant*, în *Mélanges linguistiques offerts à J. Vendryes*, Paris, 1925, p. 109—128, A. Grégoire, *L'apprentissage du langage. Les deux premières années*, Paris, 1937, W. Leopold, *Speech Development of a Bilingual Child*, vol. III, Evanston,

rial bogat, care nu a fost încă suficient analizat sub aspect teoretic şi pentru a se trage concluzii psihologice, privitoare la particularităţile generale de vîrstă ale copilului, sau pedagogice, pentru dezvoltarea prin educaţie a limbajului. Există totuşi în literatura de specialitate şi preocupări pentru studierea structurii gramaticale a limbajului copilului, în legătură cu particularităţile gîndirii sale[1]. Asemenea cercetări au devenit mai frecvente în ultima vreme îndeosebi în Uniunea Sovietică[2], unde interesante studii de sinteză sau cercetări originale au ilustrat aspecte ale relaţiilor dintre gîndire şi limbaj la copil. Nu vom intra în analiza acestor lucrări — nedispunînd de spaţiul necesar — , ci vom face apel la ele în cursul discutării unor probleme speciale. Ne vom mărgini să menţionăm, deocamdată, în linii mari, cîteva aspecte noi pe care încearcă să le expună articolul nostru.

Deşi problema ca atare nu este deci nouă, abordarea ei ne-a părut totuşi interesantă, din mai multe puncte de vedere. Într-un studiu anterior[3], ocupîndu-ne de ontogeneza relaţiilor dintre gîndire şi limbaj, am cercetat şi particularităţile structurii gramaticale la copilul preşcolar. Deoarece studiul amintit nu lua în discuţie decît perioada de vîrstă dintre 3 şi 7 ani, fără a coborî sub limita preşcolarităţii propriu-zise — adică sub trei ani — , am considerat util să continuăm analiza noastră prin cercetări privitoare la copilul antepreşcolar, şi anume la acela de 2 pînă la 3 ani. Această vîrstă reprezintă o etapă foarte importantă în dezvoltarea limbajului, atunci petrecîndu-se o evoluţie uimitoare în ceea ce priveşte însuşirea structurii gramaticale şi mai ales a construcţiei frazei. De ase-

---

1949, L. Kaczmarek, *Kształtovanie sie mowy dziecka*, Poznán, 1953, P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź, 1955, M. Durand, *Le langage enfantin*, în *Confér. de l'Inst. de ling. de l'Univ. Paris, XI, an. 1952—1953*, Paris, 1954, p. 83—89.

[1] O. Bloch, *Les premiers stades du langage de l'enfant*, în *J. de Psychol.*, 1921, nr. 8—9, p. 693—713, şi *La phrase dans le langage de l'enfant, ibid.*, 1924, nr. 1, p. 18—44; P. Guillaume, *Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant, ibid.*, 1927, nr. 1, p. 1—26, şi *Le développement des éléments formels dans le langage, ibid.*, nr. 3, p. 203—230.

[2] F. A. Sohin, *Unele probleme ale însuşirii de către copil a structurii gramaticale a limbii, în lumina învăţăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov*, în *Anal. rom.-sov., seria pedagogie-psihologie*, 1951, nr. 3, p. 101 — 125, А. А. Люблинская, Очерки психологического развития ребенка, Москва, Изд. Ак. Пед. Наук, 1959, p. 420 şi urm., М. П. Феофанов, Об употреблении предлогов в детской речи, în Вопросы психологии, 1958, №3, p. 118—125, М. И. Попова, Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста, ibidem, p. 106—118; lucrări importante în această problemă sînt scrise de N. P. Serebrennikova (К вопросу об овладении детьми преддошкольниками элементами грамматического строя языка, disertaţie de candidat, 1953), М. И. Попова (К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детей преддошкольного возраста. (Овладение согласованием в роде), Москва, 1956 (autoreferat, cf. Книжная Летопись, 1956, №22, p. 128), Р. Ш. Каримова (К вопросу о значении освоения дошкольником элементов грамматического строя языка для развития его мышления, în Ученые записки ЛПГИ имени А. И. Герцена, vol. 112, Ленинград, 1955, p. 35—46 (cf. В. В. Кардашев, Указатель литературы по психологии опубликованной в 1955 г., în Вопросы психологии, 1956, № 4, p. 140), dar care nu au putut fi consultate de noi direct; menţionăm de asemenea şi studiul scris de L. Geppertowa (*Le développement de la compréhension et de l'expression des relations définies par l'usage des prépositions chez les enfants de 2 à 3 ans*, în *Studia psychologiczne*, 1957, *11*, p. 5—81, cunoscut de noi din recenzia apărută în *L'Année psychologique*, 1958, nr. 2, p. 500—503); vezi şi P. Smoczyński, *op. cit.*

[3] T. Slama-Cazacu, *op. cit.*

menea, ne pare necesar să se intervină în discuție, și în această problemă, cu un material nou, cules dintr-o limbă — respectiv din limba romînă — ale cărei date concrete nu au fost încă utilizate în concluziile diverșilor cercetători.

Intenția noastră nu a fost de a prezenta un inventar de fapte, pentru a constata numai apariția unor forme și pentru a calcula unele frecvențe statistice, ci de a încerca să stabilim semnificația ordinei în care sînt achiziționate diversele forme și construcții gramaticale, de a sesiza valoarea calitativă a apariției unei expresii, de a înțelege rolul ei funcțional, de *a interpreta* orice expresie gramaticală (sau absența unei anumite forme) în raport cu întreaga dezvoltare a copilului și totodată avînd scopul de a degaja concluzii generale relative la cunoașterea psihicului copilului și a perspectivelor acțiunii pedagogice asupra lui. De aceea, în opoziție cu opinia exprimată între alții de un cunoscut lingvist, M. Cohen — care consideră necesar să fie studiată separat dezvoltarea limbajului de aceea a gîndirii[1] —, ne-a preocupat în mod intenționat nu numai analiza materialului, odată cules, prin prisma relațiilor dintre limbaj și gîndire, ci am încercat ca, și în timpul culegerii faptelor concrete (fără a le denatura, bineînțeles, prin optica falsificată a unei prejudecăți), să notăm situațiile care puteau ilustra aceste relații.

În sfîrșit, ne-a părut că n-ar fi lipsită de importanță și încercarea de a găsi soluția într-o problemă pe care am putea-o considera, parcurgînd bibliografia dezvoltării limbajului la copil, drept o controversă. Unii cercetători, deși studiază limbajul copilului în raport cu gîndirea sa — adesea fără a nega relațiile dintre aceste două procese —, subliniază, îndeosebi la vîrsta care ne preocupă, un anumit decalaj, stabilit însă de către diverșii cercetători în două sensuri unilaterale și aparent contradictorii. Cercetători ca O. Bloch[2] sau — mai puțin accentuat — P. Guillaume[3], situîndu-se pe o poziție eclectică veche și cunoscută — aceea că gîndirea se poate dezvolta înaintea și în afara limbajului pînă la o anumită vîrstă —, consideră că gîndirea copilului este mai dezvoltată, pe cînd limbajul său rămîne în urmă, că la această vîrstă copilul poate exprima idei complexe, înainte de a avea mijloacele gramaticale respective — formele gramaticale necesare frazei, de exemplu, rămînînd pe al doilea plan. Alți cercetători[4] subliniază un fapt real și anume că se observă la copil utilizarea unor anumite forme ale limbii (ca exprimarea gramaticală a genului), înainte de a le fi accesibilă înțelegerea relațiilor obiective respective. Anticipînd asupra expunerii rezultatelor noastre, menționăm dintru început că prima concluzie este nu numai bazată pe aspecte unilaterale, dar se leagă de o întreagă concepție asupra gîndirii și limbajului, a cărei discuție depășește cadrul acestui articol; iar cea de-a doua observație ne pare justă pînă la un punct și atîta vreme cît nu duce la o concluzie de ordin general, care să pună la îndoială relațiile dintre gîndire și limbaj : în fond,

[1] M. Cohen, *op. cit.*, p. 112.
[2] O. Bloch, *op. cit.*, p. 13, 43.
[3] P. Guillaume, *Les débuts de la phrase...*, ed. cit., p. 12, și *Le développement...*, ed. cit., p. 207.
[4] De exemplu, M. I. Popova, *lucrările citate.*

aparenta contradicție se rezolvă prin observarea realității complexe, în unitatea și în mișcarea ei dialectică.

2. Studiul de față se bazează pe cercetări făcute cu 102 copii între doi și trei ani (de la 1 ; 10 la 3 ; 1), de la creșa nr. 10 a Ministerului Sănătății, din București (pentru control, s-au făcut unele observații și experimente identice, cu 24 de copii preșcolari de diferite vîrste). Metoda principală a constat din înregistrarea pe bandă de magnetofon a unor discuții libere între doi-patru copii aduși în camera specială de experimentare ; pe lîngă aceasta, s-au înregistrat conversații ale experimentatoarei cu cîte un copil. De asemenea, am culeș exprimări verbale ale copiilor în diferite situații (de joc etc.), utilizînd totodată și observațiile făcute în diverse alte experimente, efectuate pentru a studia alte probleme. O parte din material a fost obținută și printr-o metodă direct experimentală : copiii erau puși în diferite situații concrete (de joc cu păpușa sau cu un alt obiect), în care trebuiau să utilizeze, în limbajul activ, de exemplu prepoziții, pronume și diverse substantive în flexionarea lor, sau să dovedească înțelegerea acestora (deci prezența lor în limbajul pasiv). De pildă, se cerea copilului să pună păpușa *pe scaun* (sau *în dulap*, *sub masă* etc.), ori i se cerea să spună unde se află păpușa (care era așezată de experimentator în diferite locuri, pentru a se provoca utilizarea unor anumite prepoziții) sau era întrebat al cui este șorțul (păpușii) etc.

3. În cursul cercetării noastre am urmărit unele aspecte morfologice și mai ales sintactice, care sînt semnificative pentru ilustrarea relațiilor dintre gîndire și limbaj, pentru capacitatea de însușire a structurii gramaticale de către copil și pentru posibilitățile sale de progres în învățarea limbii. Deoarece în acest studiu nu ne-a interesat prea mult analiza aspectelor morfologice izolate, ci încadrarea lor în dinamica vorbirii, nu am disociat discutarea morfologiei de aceea a sintaxei. În cercetarea noastră ne-am oprit, în primul rînd, la exprimarea diverselor relații spațiale, posesive, temporale etc. (dintre persoane, dintre obiecte și persoane, dintre momentele temporale) — studiind declinarea substantivelor și a pronumelor (adică apariția formelor flexionare, precum și folosirea prepozițiilor și în genere a morfemelor), acordul, conjugarea verbelor și aspecte privind concordanța timpurilor — , iar apoi am trecut la o analiză a construcției frazei la această vîrstă, din punctul de vedere al complexității, al topicii și al procesului ei de formare și de organizare. Vom expune aci în rezumat observațiile noastre, fără a putea intra în detalii și a expune întregul material faptic.

3.1. Exprimarea relațiilor spațiale, posesive etc. implică în limba romînă modificarea, de la caz la caz, a formei substantivelor, adjectivelor, pronumelor etc., iar adesea utilizarea prepozițiilor.

Chiar în jurul vîrstei de doi ani și jumătate — deși nu întotdeauna, iar uneori cu mare greutate — , copiii dovedesc posibilitatea de a diferența și formal, în fraze nestereotipe, diverse relații : de pildă, Tepsi 2 ;8 spune : «Mi-a dat mama *p'ăjitură*, și am păpat *nuca* » (relația e fin surprinsă ; dacă nu ar fi pus articol substantivului *nucă*, relația nu ar fi fost clar exprimată : o anumită nucă, *nuca* de la acea prăjitură).

Totuși, copilul întîmpină, la această vîrstă, mari dificultăți în exprimarea numărului și a genului, iar în legătură cu acestea, mai ales în realizarea acordului între determinant și determinat (de exemplu: Georg. 2; 6 «E-a *meu* păpușa»; reușita „acordului" este uneori împiedicată și de necunoașterea formei exacte a pluralului unor substantive: de exemplu, Puiu 2; 11 «Doi mări»). De asemenea, o problemă interesantă care apare de la această vîrstă (continuîndu-se, sub o formă relativ deosebită, și mai tîrziu) este aceea a articulării sau nearticulării substantivelor, în funcție de rolul lor. După vîrsta de trei ani, vor fi frecvente cazurile cînd substantivul este însoțit de articol prepus (el însuși nemaicăpătînd articol, ca și cum ar fi devenit „notoriu", ca un nume propriu[1]: «I-a dus *lui elefant*» (6; 5). În schimb, între doi și trei ani, este frecventă folosirea formei articulate, acolo unde norma vorbirii corecte ar cere utlizarea formei nearticulate: Ali 2; 2 «Are *ghetele*», Georg. 2; 5 «Stau pă *scaunu'*». E probabil ca această preferință pentru substantivul articulat să fie o imitare directă a formei auzite frecvent la început, cînd adultul vrea să-l învețe pe copil unele cuvinte, pronunțîndu-i-le ca *nume* ale unor anumite lucruri («Uite calul», «Uite nasul» etc.).

În ceea ce privește cazurile, una dintre formele însușite de timpuriu este aceea a vocativului — desigur, pe de o parte pentru că expresii în care apare acest caz sînt auzite foarte des de copil în adresările adultului către el (unele exprimări fiind simple clișee), iar pe de alta, pentru că în înseși relațiile sale cu persoanele — sau cu obiectele pe care le personifică —, copilul are nevoie de adresarea aceasta, de obicei imperativă și cu mai mari rezonanțe afective.

Exprimarea relativ corectă a acuzativului apare de asemenea de timpuriu, pe de o parte pentru că acest caz nu este prea dificil de exprimat în limba romînă și valoarea lui poate rezulta din simpla juxtapunere de cuvinte, iar pe de alta probabil pentru că este întîlnit de copil în multe sintagme-clișeu. În limba romînă, acest caz poate fi exprimat nu numai prin modificarea propriu-zisă a cuvîntului, ci și prin mijlocul, aparent mai simplu, al utilizării prepozițiilor. Pentru copil acest mijloc presupune însă cel puțin două dificultăți: aceea a diferențierii diverselor situații în care prepoziția se utilizează just — de pildă, cu substantiv articulat sau nearticulat (ceea ce se învață aparent corect, prin însușirea cîtorva sintagme-clișeu) — și aceea a diferențierii diverselor „circumstanțe" de care sînt legate diversele prepoziții (sau adverbe).

Studiul folosirii prepozițiilor pune în lumină legătura dintre însușirea limbii și dezvoltarea gîndirii, a activității de cunoaștere în genere — după cum subliniază M.P. Feofanov[2]. De aceea, este important să se studieze însușirea prepozițiilor nu ca scop în sine, ci în legătură cu dezvoltarea activității de cunoaștere. Pe de altă parte însă, vom observa și unele decalaje, fie în sensul unei dezvoltări aparente a limbajului (prin folosirea *mecanică* a unor sintagme-clișeu, în care apar prepoziții), fie în

[1] Vezi și lucrarea noastră citată, p. 395.
[2] M. P. Feofanov, *op. cit.*, p. 118.

sensul cunoașterii empirice a unor relații — spațiale de exemplu — , înainte de a fi fost corect însușite mijloacele juste de exprimare prin prepozițiile respective. În orice caz, chiar acest aparent decalaj ilustrează legătura limbajului cu gîndirea, deoarece în absența unei însușiri a prepoziției pe baza operațiilor de analiză și sinteză, apar greșeli de îndată ce copilul se află într-o situație în care repetarea mecanică a unui clișeu nu mai este adecvată sau suficientă.

Deși copiii mici preferă uneori să nu utilizeze prepoziția *pe* pentru exprimarea acuzativului, recurgînd la juxtapunerea simplă (Dan 2;4 «Ține o p'inde *pisica*? [=cine prinde pisica?] »)[1], totuși, în genere, prepoziția *pe*, alături în special de *la*, este una dintre cele mai frecvent utilizate prepoziții — deoarece prin ele se exprimă relații spațiale foarte concrete, imediat percepute de copil (îndeosebi *pe*) și care-l interesează direct : locul unde se așază o persoană sau se pune un obiect (Victor 2 ; 3 «[S]tai *pă bancă* ») și locul unde se află sau către care se îndreaptă un obiect sau o persoană (Lucica 2 ; 1 «Să dute *la mămica* lui »).

Dacă prepoziția *pe* este însușită destul de curînd (în limbajul pasiv am notat-o clar și la 1 ; 10), deoarece reprezintă relații spațiale imediat perceptibile, în schimb *sub* — care presupune perceperea și exprimarea unor relații de concret mai puțin direct — nu e înțeleasă decît rareori pînă la doi ani și jumătate, iar după această vîrstă, cu destule ezitări. *În*, de asemenea, afară de folosirea în sintagme-clișee, exprimă relații (de obicei interiorul obiectelor) nu atît de ușor sesizabile ; totuși, această prepoziție apare chiar la copii de 1 ; 10.

Pe lîngă exprimarea situațiilor concrete, copilul învață de timpuriu și o sumă de sintagme-clișee, în care prepozițiile (îndeosebi *pe* și *la*, adesea redat prin *a*) au diverse alte funcții încă nediferențiate clar de copil, care le utilizează mai degrabă mecanic : de exemplu, Nuți 2 ; 10 «Tu *pe ce stradă stai* ? », Gabi 2 ; 11 «A sărit *pă geam* ? », Gabi 2 ; 6 «Nu sta *la fereastră* », Ali 2 ; 2 «Frige *'a mînă* », Ștefan 2 ; 9 «Mîinile la spate, mîinile la piept ! », Gabi 2 ; 11 «Cine mai vine *la injecție* ? », Gina 3 ; 0 «Vorbim *la telefon* ? ». De asemenea, tot în sintagme-clișeu sînt de cele mai multe ori utilizate, la această vîrstă, diverse alte prepoziții (*cu*, *de*, *de la*, *de pe*, *din*, *în*, *lîngă*, *pentru*).

Între doi și trei ani, putem afirma aproape cu certitudine că prepoziția *pe* este relativ diferențiată și desprinsă din majoritatea sintagmelor în care a fost inițial învățată (în special din acelea referitoare la relații spațiale imediate). În schimb, însă, multe alte prepoziții sînt utilizate nediferențiate din sintagmele în care au fost învățate, și de aceea de fapt copiii nu le pot folosi în orice situație sau nu le pot înțelege cînd sînt alăturate altor cuvinte. Faptul că în vorbirea unui copil se aude prepoziția *sub*, de exemplu, nu înseamnă că el o folosește diferențiat sau că o înțelege cu adevărat (de pildă, un copil, Cristi 2 ; 3, pune găleata sub bancă, la cerere,

[1] De altfel, forme de juxtapunere simplă apar și prin elidarea altor prepoziții : Mălina 2 ; 3 « Vine mama [de la] piață », Cristi 2 ; 3 « Ia mîna [de] aici », Gabi 2 ; 5 « Nu v'ea stea [în] bancă ». De asemenea, în experimentele noastre am constatat că în limbajul activ, în afara situațiilor care antrenează sintagme-clișeu, copilul mic preferă să nu utilizeze diversele prepoziții, ci să răspundă concret, făcînd uz de gesturi : « Aici », « Acolo ».

dar spune că a pus-o : «Aice, *supat* [sub bancă] », iar Ali 2 ;2 spune : «La *supat*, la bancă »).

Din cauza nediferențierii prepozițiilor din sintagme, din cauza cunoașterii lor insuficiente sau a necunoașterii analitice a fiecărei prepoziții (dar în parte și pentru că înseși relațiile spațiale respective sînt neclare, confundîndu-se uneori planurile), se produc confuzii între prepoziții (de pildă *la* este folosit în loc de *în*, *pe*, *sub*, etc. : Ali 2 ; 2 « [pune o jucărie sub bancă] A' pus *'a bancă*» etc.) sau diverse greșeli de construcție, contaminări etc.

În ceea ce privește utilizarea cazurilor oblice (genitiv și dativ) sau a diverselor construcții prepoziționale cu valoare de genitiv și dativ, putem face o observație generală, comparînd vorbirea spontană cu aceea din situația experimentală în care am pus întrebări ce necesitau răspunsul prin folosirea cazurilor oblice : în primul rînd, utilizarea cazului oblic ca răspuns la întrebare a părut mai dificilă decît exprimarea lui în vorbirea spontană (desigur, pentru că în vorbirea spontană sînt utilizate sintagme mai mult sau mai puțin mecanic) ; de asemenea, se observă, cu efort din partea copilului, posedarea unor forme, pe care însă el nu le utilizează frecvent și de preferință, în vorbirea spontană.

Ca și în exprimarea cazului acuzativ, se poate urmări și aici o evoluție, prima etapă fiind aceea a unei expresii difuze, neclar diferențiate, care reflectă relația genitivală nu ca o apartenență, ci ca o alăturare concret spațială, de contiguitate : de exemplu «*coada calu'* ». Se clarifică apoi exprimarea apartenenței, diferențiind însă în vorbirea celor din jur formele mai simple (uneori modificîndu-le sau creînd forme noi, prin contaminări) : genitivul cu *lu*, mai rar cu *(l)a*, și, frecvent, cu *a lu* + substantivul articulat (vezi tabloul 1). Înainte de trei ani se trece foarte rar la flexiunea propriu-zisă, deci la exprimarea sintetică a genitivului din limba romînă, după ce au fost însușite mai întîi — sau create — forme desfășurate, „analitice" (care se continuă de altfel și după trei ani, cf. lucrarea noastră menționată, p. 396). În ceea ce privește dativul, se pot face aceleași observații : construcția cu prepoziția *la*, exprimarea dativului cu *lu* proclitic—deci, în genere, tot formele „analitice"—și, în mod excepțional , folosirea formelor flexionare propriu-zise (probabil, în clișee).

Facem aci o mențiune specială cu privire la declinarea pronumelor, care deși este complexă în limba romînă, totuși este însușită destul de corect de timpuriu, din cauza necesităților de comunicare și a intereselor copilului, deoarece ea exprimă relațiile directe în legătură cu posesia unui obiect (motivația afectivă puternică explică astfel, în mare măsură, acest progres rapid). Îndeosebi după doi ani și jumătate încep să fie curent folosite forme ca : Sanda 2 : 6 «*Ție* nu-*ți* dă păpușe — *mie-mi* dă », Nuți 2 ; 10 «*Ți-l* aduc » etc. (Pe aceeași motivație se bazează desigur și însușirea corectă a acuzativului complex al pronumelor, ca : Gabi N. 2 ; 6 «De ce *m*-ai bătut *pe mine*? »).

3.2. În ceea ce privește relațiile temporale și acelea privitoare la modalitatea acțiunilor, vom face cîteva observații cu privire la timpuri și moduri, la utilizarea unor adverbe și la exprimarea relațiilor circumstanțiale, ca și asupra concordanței timpurilor.

Tabloul 1

Exprimarea cazurilor oblice (2–3 ani)

A. În vorbire spontană

Genitiv		Coada calu (Gh. 2 ; 2) Mama Cheţu (Sa. 2 ; 6) Coada asta cățelu (S. 2 ; 7) Urechea calu (Mi. 2 ; 7)		*A* Dolu papusa ala. A mea ! (Do. 2 ; 4) [R]Ochiţa *a* mămica (Ma. 2 ; 5) ... aia *a* Co'nel (Sa. 2 ; 6) Foare *a* cal (Mi. 2 ; 7)	Gura *la* Dorel (Al.2;2)**	Mîna este *lu* aia (Adr. 2 ; 4) E *lu* Daniela (Le. 2 ; 7)	Coada *u* cu'canu (Dţ. 2 ; 7)	Fonu *lu* Onică (Dor. 1 ; 10) Picioru *lu* mama (Gh. 2 ; 2) Pa'talonu *lu* copiii (Gh. 2 ; 2) Mama *lu* calu (Ga. 2 ; 5)	Păru de la cocoş (T. 2 ; 8)	Papu (capul) *păpusii* (Gab. 2 ; 6)*
Dativ	Fac mînca'e *pisica* (Ge. 2 ; 5)	*A Gabi* nu cumpără scaun (Sa. 2 ; 6)	Dă *la mine* a'ta (Ma. 2 ; 1) Dă şi *la* Sanda (Lu. 2 ; 5) Face mînca'e *la* ea (Lil. 2 ; 6) *La* păpuşile mele (Li. 3 ; 1)	*Lu* Iliana am dat (Ge. 2 ; 6) Spun *lu* mama (Lil. 2 ; 6) ...şi *lu* fetiţa asta (Mi. 2 ; 8) Face mînca'e *lu* păpuşică (2 ; 6)						E somn cățelu... *cățelului* (Lil. 2 ;2)*

B. În situaţii experimentale (ca răspuns la întrebarea : *cui*, a(l) cui, ai, ale cui).

Genitiv	Păpuşica (Adr. 2 ; 4)	*A* păpuşica (Dn. 2 ; 4) *A* păsărica (Mi. 2 ; 7) *A* lupu (Mi. 2 ;7)	*La* păpuşa (P. 2 ; 7) *La* un copil (P. 2 ; 7)	*Lu* Andruşca (V. 2 ; 3) *Lu* păpuşica (Dn. 2 ; 4) A'ta *lu* cățelu (S. 2 ; 7) [E] *lu* păpuşéle (S. 2 ; 7)	*A lu* păpuşa (Doi. 2 ; 2) *A lu* tanti (V. 2 ; 3) *A lu* coco ul (Ro. 2 ; 6) *A lu* păpusica (E. 2 ; 9)	*La păpuşii* (P. 2 ; 7)
Dativ	Păpuşéle (Adr. 2 ; 4) Cățelu (Sa. 2 ; 7)	*A* păpusica (Nu. 2 ; 7)		*U* cățelu (Sa. 2 ; 7) *U* păpusa (Nu. 2 ; 7)	*Lui* Andruşca (V. 2 ; 3) *Lu* păpuşéle (Dn. 2 ; 4).	

* Exceptional.

** În construcţii ca: *gura la Dore', la păpuşa* etc., substantivul este în acuzativ precedat de prepoziţia *la*; însă construcţia ca atare are valoare de genitiv sau de dativ.

În genere, în utilizarea verbelor se observă un progres remarcabil între doi și trei ani, marcat prin dispariția aproape completă a simplei juxtapuneri din care e eliminat verbul (îndeosebi auxiliarul) și prin utilizarea flexiunii verbelor, în forme simple, desigur, dar care constituie un evident progres în cursul unui singur an.

Timpul cel mai frecvent la această vîrstă este prezentul indicativ, care e de obicei corect utilizat, copilul posedînd regula conjugării. Trecutul începe să fie de asemenea destul de mult folosit după doi ani, însă aproape numai prin perfectul compus (uneori, cu lipsa auxiliarului, la copiii sub doi ani și jumătate, sau cu greșeli ori oscilări în formarea participiului) : Dorel 1 ; 10 «*A căzut* și cartea », Ali 2 ; 2 «Tanase *aruncat* pa'tonu », Victor 2 ; 3 «*A fos*' bolnavă Ica », Lil. 2 ; 6 «Vezi cum *am cădeat*? ». La această vîrstă, nu am întîlnit decît o singură dată încercarea de a forma viitorul propriu-zis (Gabi N.2 ; 8 «*Cînd fiu* mare... ») ; de obicei, pentru a exprima acest timp, a cărui conștiință începe să apară, vag, în gîndirea copilului, este utilizat prezentul, cu sau fără un adverb specific viitorului. Viitorul este astfel exprimat prin adverbe și prin prezent : Lil. 2 ; 6 «Și *p-o'mă mi-o dai*? », «*Vine diseară* Dorel », Corina 2 ; 8 «Cînd *viu diseară*, să-i dau un telefon [mamei] », Mihaela 3 ; 1 «*Cînd termin* vorba, *atunci dau* lu Nuți ».

Celelalte moduri utilizate sînt conjunctivul și mai ales imperativul (foarte rar am notat de pildă infinitivul — Nuți 2 ; 10 «N-am *ce vorbi* cu mămică mea »—, sau supinul — Gabi M. 2 ; 11 E *de spălat* mîinile aicea? »). Conjunctivul apare de timpuriu, uneori fără conjuncția *să* sau cu eliziunea lui *s*, dar de cele mai multe ori corect (Marian 2; 1 «*Să văd* dacă nu f'ige », Cristi 2 ; 3 «A dat '*ă mînînce* »). Greșeli apar îndeosebi din cauza contaminării cu prezentul sau în cazul verbelor neregulate, de exemplu (Ali 2 ; 2 «Lasă *să cu'că* »). Probabil în apariția frecventă în limba auzită în jur, a conjunctivului cu funcție imperativă sau hortativă (de poruncă, de îndemn etc.), în formule stereotipe (Cristi 2 ; 3 «A' să ne jucăm ! »), trebuie căutată una dintre cauzele care fac ca acest mod să fie însușit de timpuriu. Imperativul propriu-zis apare de asemenea (cu greșeli mai ales la verbele neregulate), foarte des în vorbirea copiilor mici, indicînd prin aceasta necesitățile unui limbaj în mare măsură afectiv (Ica 1 ; 10 «Pune acolo ! », «Nu, nu *ia-n* [=lua în] brațe ! », Nuți 2 ; 10 «Ai, *face* [= fă] injecție ! »).

În această perioadă, copilul ajunge chiar la însușirea relativă a unei anumite concordanțe sau corespondențe a timpurilor, marcînd simultaneitatea sau diferențele temporale dintre momente (de pildă, între trecutul din propoziția anterioară — de obicei o regentă — și prezentul din propoziția următoare — de obicei o subordonată : Liviu 2 ; 1 «*S-a băgat* în baie și *te* [=se] '*pală* » ; mai rar, se constată concordanța între timpuri trecute, deoarece copiii la această vîrstă nu pot menține mult referirea la trecut).

În vorbirea copiilor mici apar de multe ori adverbe de timp[1] destul de corect utilizate în ceea ce privește acordul cu timpul verbului

[1] De altfel, sînt frecvente și adverbele locale (*aici*, *acolo*) — legate de limbajul situativ, concret, prezent —, ca și, în genere, diversele deictice și anaforice.

(fapt care ne întărește presupunerea că la această vîrstă funcționează mai ales clișeele imitate direct) : de exemplu, Nuți 2 ; 5 «Mă joc cu ea acuma », Ștefan 2 ; 9 «Azi de dimineață am spălat-o».

În legătură cu exprimarea acțiunilor și a relațiilor referitoare la acestea, vom adăuga o ultimă remarcă, privitoare la exprimarea relațiilor circumstanțiale, și anume faptul că încă de la această vîrstă apare exprimarea relațiilor cauzale, condiționale, finale, consecutive etc., cu ajutorul verbelor și al conjuncțiilor (sau al locuțiunilor conjuncționale)[1] : *că*, [*că*] *dacă*, *ca* (*să*), *de aceea* (aia), *fiindcă* (fincă), [pentru] *că*, *și* (cu valoare consecutivă). De exemplu : Marian 2 ; 4 « Nu ți-o dau ție, *că* eu t'ebue să lepal calu », Marian 2 ; 1 «Să văd *dacă* e cuminte », Gabi 2 ; 11 «*Fincă* i-am făcut inzecția ».

Așadar, se poate observa la această vîrstă pe de o parte că unele forme din limbă sînt utilizate (acelea mai ușoare, mai simple, mai concrete), pe cînd altele încă nu sînt însușite, și că alături de începuturi de învățare conștientă a limbii apar foarte frecvent sintagme-clișee (vom discuta mai departe această problemă). Învățarea lor mecanică face ca uneori anumite forme să fie folosite, iar alteori aceleași forme să nu poată apărea.

Trebuie să mai observăm că odată cu declinarea relativ complexă, apare și o oarecare complexitate în folosirea verbelor : flexiunea nominală și cea verbală par să evolueze solidar, între ele pare să existe un sincronism. De asemenea, se observă dezvoltarea utilizării pronumelor și a flexiunii pronominale — ca fenomen legat de necesitățile vieții sociale a copilului.

3.3. Exprimarea relațiilor se poate observa însă și mai clar prin analiza frazei. După etapa în care predomină „cuvîntul-frază"[2] (pe care îl vom regăsi însă și mai tîrziu, adică la vîrsta de care ne ocupăm, în monoremele completate situativ, prin gesturi etc.), copilul mic începe să alăture cuvintele, juxtapunîndu-le fără să le flexioneze. Acest tip de exprimare, eliptică pe de o parte, se caracterizează și prin lipsa de legătură marcată formal între cuvinte, deoarece lipsesc schimbările morfologice specifice propoziției propriu-zise : Ica 1 ; 10 «Toba colo. Pune colo », Dorel 1 ; 10 «Apă sus [= e apă sus la cuvetă] ». Către doi ani însă, pe lîngă aceste tipuri de exprimare „pregramaticală", se observă la copil nu numai posibilitatea de a alătura mai multe cuvinte, dar și faptul că juxtapunerea nu mai e lipsită de oarecare modificări morfologice, adesea în cadrul unei topici mai libere decît ar permite-o norma limbii (Olga 1 ; 11 «Mîinile...'a cheie. Uite cheie. Mîna — pune ala [= pune un copil mîna pe cheie] »).

Aceste juxtapuneri sau legături informe între cuvinte continuă, după cum am văzut, să persiste pînă mai tîrziu (mai ales în clișee rămase ca atare din primele perioade ale învățării limbii, sau confundîndu-se cu propozițiile eliptice, care sînt caracteristice vîrstei de doi-trei ani). Treptat însă, își fac loc din ce în ce mai mult propozițiile și apoi frazele propriu-

[1] Am constatat apariția frazei cu conjuncții la copii sub doi ani, adică mai devreme decît vîrsta (2 ; 3) la care este notată la copiii studiați de A. N. Gvozdev, *op. cit.*, p. 43.

[2] Vezi, pentru aceste prime etape, și : N. I. Jinkin, *Problema dezvoltării vorbirii la copii*, *Anal. rom.-sov., seria pedagogie-psihologie*, 1955, nr. 1, p. 51 și urm.

zise, complete, compuse din cel puțin două cuvinte, la care flexionarea se observă mai mult sau mai puțin evident dar este certă, îndeosebi în cazul propozițiilor mai lungi. Pe măsură ce se dezvoltă fraza, se dezvoltă și capacitatea de modelare morfologică a cuvintelor, care la început, în perioada „cuvîntului-frază" îndeosebi, departe de a avea structura definitiv însușită, sînt aproape invariabile, rigide (din punct de vedere morfologic) și totodată incorecte sau instabile (din punctul de vedere al articulării fonemelor), pentru ca treptat structura fiecărui cuvînt să se fixeze fonetic și să se îmbogățească prin diversele variante gramaticale necesare construirii propoziției. Acestea reprezintă de fapt, în mare măsură, pe de o parte creșterea capacității de a sesiza modificările obiectelor în diferite situații și diversele relații existente între ele, iar pe de altă parte, necesitatea de a exprima situații mereu mai deosebite.

Aspectele strict cantitative (numărul de cuvinte din propoziție) nu ne interesează aici în mod special, ca scop în sine al cercetării; vom sublinia însă legătura existentă între creșterea cantitativă a propoziției și aceea a complexității morfologice (reflectînd o îmbogățire a capacității de cunoaștere — deci a gîndirii — și totodată o lărgire a intereselor copilului).

Pînă la trei ani, propoziția cuprinde două pînă la patru cuvinte (rareori, mai ales după doi ani și jumătate, apar totuși și propoziții cu mai mult de patru cuvinte). Aceste propoziții apar în vorbirea copilului fie izolate, fie înșiruindu-se mai multe într-o secvență, în aceeași replică: în acest al doilea caz, se poate observa apariția frazelor propriu-zise.

Propozițiile dintr-o secvență sînt fie complet independente (în acest caz, gîndirea pare complet haotică, lipsită de orice șir logic), fie în raporturi de relativă dependență, care nu e marcată în exterior, propozițiile fiind alăturate prin parataxă (urmă a juxtapunerii cuvintelor din propozițiile etapei primare).

Apariția frazei propriu-zise, formată din cel puțin două propoziții legate, este un indice al dezvoltării limbajului și totodată — în mai mare măsură decît alte aspecte ale expresiei — un indice al dezvoltării gîndirii copilului. Organizarea frazelor e interesantă la această vîrstă, nu atît din punctul de vedere al lungimii lor, cît din acela al raporturilor stabilite în interiorul lor. Organizarea lăuntrică prin cuvinte de legătură — conjuncții, adverbe, pronumele relativ *care* etc. — indică o oarecare unitate de gîndire și reflectă stabilirea mai clară a unor raporturi, sesizarea unor relații mai complexe precum și, în genere, necesitatea de a exprima o gîndire mai bogată.

Organizarea prin hipotaxă a unor fraze relativ complexe apare încă de la această vîrstă, sub forma legării propozițiilor (de obicei, prin conjuncții) în raporturi de dependență coordonatoare (Andrei 2; 2 «Andrei s-a dus și a cumpărat o minge») sau subordonatoare (de obicei completive directe sau cauzale — Lil. 2; 6 «Mi s' pare că v'ea si păpusa asta să bea», Victor 2; 3 «A căzut asta, că nu-i cuminte Ma' ian», Gabi 2; 11 «Nu pot, că-mi rup un picior» — , dar și condiționale, finale, atributive, temporale — de exemplu Mihaela 2; 8 «Ai, du-te la oglindă să te vezi» etc.). Dacă la 1; 10, propozițiile sînt în genere separate, domină monoremele și

construcția paratactică, iar frazele propriu-zise apar foarte rar, în schimb la 2 ; 10—3 ani, în genere, propozițiile sînt legate în fraze, care sînt relativ corect construite, iar uneori sînt chiar lungi (de asemenea, începe să apară parataxa evoluată, în care se realizează legătura între fraze, prin conjuncția *și*).

Aceste fraze reprezintă un cîștig evident : ele cuprind o complexitate care indică (deși conținuturile de gîndire sînt relativ simple) un progres în stabilirea relațiilor. Totodată, cu cît se dezvoltă formele de fraze complete, echilibrate, variate — cuprinzînd de pildă relații atributive, condiționale, temporale etc. — , se va dezvolta și o gîndire mai bogată și mai clară.

În legătură cu problema complexității propoziției și a frazei, se pune și aceea a s e l e c t ă r i i operate de gîndirea și de afectivitatea copilului în utilizarea mijloacelor de expresie.

Multe propoziții din vorbirea copilului mic sînt e l i p t i c e — fie că se exprimă printr-un singur cuvînt (*monoremele*), completat de situație («Na !» «Cade ! », «Dii ? », «Urechea ! [îl trage cineva de ureche] », «Frumoasă ! [păpușa] »), fie că elidează numai anumite cuvinte, care urmează a fi suplinite situativ ori prin contextul verbal de către auditor, de cele mai multe ori fiind însoțite de mimică, gesturi, acțiuni completive (Dorel 1 ; 10 «U'te copii [gest spre fereastră] », Victor 2 ; 3 «Lîngă Victor ! [să stea] », Igor 2 ; 7 «U'te-acolo [sînt pozele] »).

De ce vorbirea copilului în genere, dar în special la această vîrstă, este atît de bogată în propoziții eliptice și în apeluri la situație ? În aceste particularități ale limbajului se face vădit rolul activ al gîndirii copilului în însușirea și în folosirea limbii. Dacă apar anumite forme iar nu altele, aceasta se întîmplă pentru că el operează o alegere, o s e l e c t a r e, chiar în procesul de imitare directă a vorbirii adulților din jur (selectare ce nu trebuie înțeleasă, desigur, ca o operație întotdeauna intenționată și clar organizată conștient). Copilul selectează din realitate, realizînd astfel o oarecare ierarhizare, nu numai cele mai accesibile aspecte din punctul de vedere al posibilităților sale de cunoaștere, dar și pe cele mai importante, din punctul de vedere al necesităților, al intereselor, al afectivității sale. De pildă, înlocuirea cuvîntului (care nu-i pare atît de necesar pentru comunicare) prin gest este un indiciu nu numai al facilității mai mari de a cunoaște în primul rînd concretul imediat, dar și al prevalării acestuia în ierarhizarea făcută de copil (poate nu clar intențională, dar desigur bazată pe gîndirea și afectivitatea lui : concretul din jur este *i*-mediat și poate fi mai rapid exprimat la nivelul posibilităților sale. De asemenea, în exprimarea prin monoremă trebuie să se vadă de fapt o selectare și o ierarhizare, o alegere a cuvîntului celui mai important, în situația respectivă — chiar dacă acest cuvînt nu este cel mai important și pentru adult, din punct de vedere logic sau gramatical. Se adaugă însă, în ceea ce privește criteriile selectării, chiar de la această vîrstă, echilibrarea selectării de către necesitățile de comunicare. Se vădește, îndeosebi pe măsură ce copilul este mai mare, efortul de a explicita, de a completa, de a corija o exprimare deficitară.

Selectarea și eliminarea, ierarhizarea și scoaterea în relief a unor anumite elemente sînt în funcție, la copilul mic, de gîndirea sa nu numai săracă încă și cu dificultăți de organizare, dar și puternic influențată de afectivitate. Copilul mic se folosește foarte mult în exprimare de mijloacele muzicale ale vorbirii și în genere de contrastele melodice: i n t o n a ț i a, iar în cadrul ei accentul. Pentru a sublinia, pentru a stabili diferențieri, în lipsa unor mijloace mai complexe, gramaticale, pentru a scoate în relief sensul actual al unei monoreme etc., copilul recurge la mijlocul mai facil al intonației (Sanda 2; 6 «*Eu* am ghete.— Gabi 2; 6 *Și eu* am ghete», Dorel 1; 10 «[cere, rugător:] Papusă! [imperativ, Olgăi:] Papusă! — Olga 1; 11 [tandru:] Papusa! [etc.]»). Trebuie să adăugăm că de fapt intonația, grefată pe vechea melodie a frazei, imitată mecanic de copil încă din primul an de viață, joacă rol în însușirea structurii gramaticale a frazei: schemele melodice existente ușurează însușirea structurii frazeologice a vorbirii.

T o p i c a, ordinea cuvintelor, în vorbirea copiilor, se pune tot în legătură cu problemele discutate. Ea se conformează de multe ori topicii limbii materne, dar adesea este dictată, în mare măsură, și de gîndirea, de necesitățile și afectele copilului. Pe primul plan apare, în aceste cazuri, ceea ce este important pentru copilul care vorbește, iar în funcție de acest criteriu se face și subordonarea diverselor părți ale propoziției, oglindită prin dispunerea, prin poziția cuvintelor. În funcție de aceste criterii, adică în cadrul unei topici care se abate de la normele limbii, se înregistrează în primul rînd, în marea majoritate a cazurilor, așezarea „cuvîntului celui mai important" (de cele mai multe ori, subliniat și prin intonație) la începutul propoziției, în primul sau al doilea loc (Marian 2; 1 «*'A g'upă* e'te [Meri]», Gabi H. 2; 5 «*Apă* v'eau»); dar există și cazuri în care cuvîntul scos în relief se află la sfîrșit, fie că este subliniat prin intonație (Mihaela 2; 6 «Nu sta la fereastră, *tu*!»), fie că este chiar reluat la sfîrșit (Sanda 2;6 «Eu me'g 'a [ș]coală eu»). Desigur, nu întotdeauna topica oglindește o reală ierarhizare afectivă sau logică; adesea, la această vîrstă, topica este greșită, sau chiar haotică ori informă, din cauza stîngăciei în exprimare, din cauza lipsei de stăpînire completă a limbii.

Topica este însă în funcție și de capacitatea de automatizare a unor reacții în lanț, imitate ca atare de la adult (fenomen despre care vom discuta mai departe). Treptat, se automatizează anumite legături, acelea auzite mai des, și care sînt de fapt cele corecte, uzuale, ținînd de normele limbii, astfel încît topica tinde să se normalizeze.

În legătură cu problema complexității și a organizării frazei, precum și cu aceea a selectării, se pune și întrebarea dacă întotdeauna putem considera, la această vîrstă, că vorbirea copilului reflectă propriu-zis gîndirea sa, capacitatea sa proprie de cunoaștere: cu alte cuvinte, dacă de pildă el stabilește activ și conștient anumite relații pe care le-ar exprima de asemenea activ și conștient în limbaj.

În cursul însușirii limbii, copilul imită vorbirea celor din jur, este profund influențat de aceștia (desigur, este vorba de o imitare „selectivă", adaptată la posibilitățile și necesitățile sale). Această i m i t a ț i e se manifestă, pe latura ei cea mai puțin activă, în cele mai multe cazuri, prin

adoptarea unor formule gata făcute, care funcționează în vorbirea sa ca niște „c l i ș e e". Încă de la început, în perioada de care ne ocupăm, se reliefează în vorbirea copilului, alături de o multitudine de forme incorecte de exprimare, alături de expresii stîngace, părți corecte, care au aspectul unor blocuri fixate ca atare, în care cuvintele sînt contopite, întotdeauna utilizate în aceeași ordine, și care funcționează mecanic.

La baza vorbirii copilului se află la început aceste „clișee", care constau fie din propoziții întregi (expresii familiare, uzuale, pe care adultul le repetă de nenumărate ori copilului), fie, în majoritatea cazurilor, din s i n t a g m e n e a n a l i z a t e, care funcționează ca blocuri (de exemplu : Victor 2 ; 3 «Nu-i cuminte », Lil. 2 ; 6 «Dă-te jos ! » etc.).

Aceste formule-clișee, care nu au fost însușite încă pe baza unei analize conștiente a elementelor limbii (deși constituie, la vîrsta de care ne ocupăm, o dovadă a dezvoltării, într-o oarecare măsură, a auzului fonematic[1], nu corespund nici unei foarte clare discriminări de ordin gnoseologic (copilul care spune : «*La supat*, la bancă » nu a diferențiat propriu-zis o poziție din spațiu care poate fi desemnată prin prepoziția *sub*, indiferent de obiectele la care se referă, ci pentru el există un loc care poate fi denumit *supat*, și în care singura parte mai clară este obiectul *pat*, iar nu prepoziția care marchează un raport spațial oarecum dificil). Aceste clișee, însușite întocmai din limbajul adult, îl vor ajuta, treptat, să diferențieze clar și relația din realitate (cu alte cuvinte, ele influențează asupra gîndirii), tot așa cum îmbogățirea experienței senzoriale și dezvoltarea gîndirii îi vor permite copilului să discrimineze analitic diversele părți ale vorbirii, pentru a le uni apoi printr-o sinteză conștientă. Pînă atunci însă, în această perioadă, vorbirea copilului ne poate uimi uneori prin unele propoziții sau chiar construcții de frază corecte. Aceste expresii „înșelătoare" (am văzut că fraze destul de lungi pot fi reduse de fapt la cîteva blocuri sintagmatice, iar pe de altă parte ele pot fi formule gata-făcute) nu sînt decît clișeele adoptate mecanic. De fapt, nu poate fi vorba de „frază" propriu-zisă, plastic și conștient construită, cîtă vreme copilul nu diferențiază el însuși nu numai diversele elemente sintagmatice, ci și componentele realității, pe care le exprimă fraza.

Utilizarea acestor forme de exprimare reflectă de fapt tot gîndirea copilului, în ansamblu (cu dificultățile ei de analiză), deși ilustrează și o relativă contradicție, un decalaj, care constituie mișcarea ce duce treptat la dezvoltarea limbajului și a gîndirii. Astfel considerăm că se poate rezolva de fapt dilema exprimată prin concluziile unor cercetători diverși : prin aceste blocuri-clișee, limbajul copilului pare să o ia înaintea gîndirii sale, dar nu trebuie să se uite că însăși folosirea unor clișee neanalizate este un indiciu al unui stadiu natural și necesar, deoarece limbajul se construiește la început pe baza acestor „stereotipe verbale", a acestor „lanțuri verbale", alcătuite din cuvinte înșiruite într-o ordine fixă[2]. Pentru evoluția sintagmei, este important de constatat că, după faza cuvîntului

[1] A. A. Liublinskaia, *op. cit.*, p. 424.

[2] N. I. Krasnogorski, *Despre fiziologia dezvoltării vorbirii la copii*, *Anal. rom.-sov., seria pediatrie*, 1953, nr. 3, p. 5—13.

unic, copilul trece la sintagme adoptate în bloc, nediferențiate, frazele fiind construite din aceste blocuri gata confecționate. Mai tîrziu, copilul le diferențiază analitic, utilizîndu-le adaptat, în diferite situații, ca pe niște cărămizi dislocabile. Ulterior, ele se vor automatiza din nou, însă pe baza unei diferențieri prealabile. Între doi și trei ani însă, se poate observa bine cum începe să se deprindă exprimarea gramaticală, prin imitarea mecanică a sintagmelor-clișeu. Acestea sînt, în etapa de care ne ocupăm, un motor al dezvoltării limbajului și totodată al gîndirii, căreia îi oferă scheme care o ajută să se fixeze, să se clarifice, să se îmbogățească.

O problemă interesantă care se pune în legătură cu utilizarea acestor blocuri sintagmatice, a căror funcționare se bazează pe o anumită stereotipie, este aceea a s t e r e o t i p i e i generale, care constituie un mecanism caracteristic vorbirii copilului la această vîrstă, și care face să apară, ca o particularitate importantă a limbajului copilului mic, lipsa de varietate a expresiilor sale, r e p e t a r e a acelorași formule, uneori cu aspect de perseverație (de exemplu : Dorel 1 ; 10 «'Moasă, 'mmoasă, 'mmoasă păpusa mea ! », Sanda 2 ; 6 «Chețu [= Crețu] a pus mîna, Chețu, Chețu, Chețu a pus mîna... [etc.] »). Cauza acestei particularități nu stă numai în sărăcia conținuturilor ideative și a cunoașterii în genere, sau numai în penuria lexicală și în dificultățile întîmpinate în construcția gramaticală, nici numai în rolul afectiv, de întărire, al repetării unor expresii sau în plăcerea copilului pentru revenirile ritmice, pentru simetrie, ci și în inerția caracteristică la această vîrstă, care face ca imitația să aibă în mare măsură un aspect ecolalic sau să apară rime în vorbire și, în genere, formule stereotipe.

4. C o n c l u z i i. 4.1. Cercetarea noastră a încercat să fixeze particularitățile vîrstei de doi-trei ani în ceea ce privește însușirea structurii gramaticale a limbii, comparativ cu stadiile anterioare și cu preșcolaritatea (bineînțeles, avînd necontenit în vedere, drept criteriu stabil, normele comune ale limbii evoluate, a adultului). În această etapă importantă în dezvoltarea limbajului apare exprimarea bazată pe legături între cuvinte (sub 1 ; 10 — 2 ani, rareori se observă legături propriu-zise între cuvinte, relații gramaticale : exprimarea globală, nediferențiată — într-un singur cuvînt cu funcție de „frază" — , iar apoi juxtapunerea unor cuvinte neflexionate constituie particularități specifice ale limbajului sub doi ani). Situația exprimată la început prin „cuvîntul-frază" se diferențiază verbal, în elementele ei (obiecte, acțiuni, însușiri etc.) ; totodată, între acestea apar relații, care sînt exprimate prin morfeme. *Diferențierea prin indici verbali* a datelor situației și a relațiilor lor înseamnă de fapt începutul exprimării gramaticale. Între doi și trei ani, încep să fie utilizate mijloacele morfologico-sintactice ale declinării, conjugării, în genere ale construcției frazei : limba, utilizată mai înainte prin cîteva elemente rigide și uniforme, începe să se mlădieze plastic. Marea achiziție a acestei etape este aceea a declinării și a conjugării, a f l e x i o n ă r i i în genere, precum și a unei relative armonizări a cuvintelor între ele, a adaptării formale reciproce a cuvintelor frazei.

Dar exprimarea gramaticală corectă și completă nu apare dintr-odată. Faza de care ne-am ocupat, deși este o etapă deosebit de impor-

tantă și în care, în curs de numai un an, se petrec achiziții foarte interesante, are totuși particularități care fac ca limba să apară ca însușită numai într-o anumită măsură și *sui generis*. Aceste particularități permit pe de o parte o caracterizare generală a copilului, dar sînt interesante și din punctul de vedere al problematicii generale a limbajului și chiar al aceleia a limbii.

4.2. Noi am urmărit însușirea structurii gramaticale în legătură cu gîndirea copilului, cu posibilitățile și cu necesitățile sale de cunoaștere și de comunicare (desigur, fără a putea intra, în acest articol, în toate detaliile incluse într-o lucrare mai amplă). Una dintre problemele pe care ne-am propus să le rezolvăm a fost aceea de a stabili dacă este vorba în această etapă de un limbaj dezvoltat care nu reflectă o gîndire ajunsă la un nivel corespunzător de dezvoltare, sau dacă avem chiar de a face cu un fenomen invers — așa cum susțin alți cercetători. Concluzia noastră a fost că dacă există pe parcurs decalaje, contradicții dialectice, pe linia mare a dezvoltării există însă o corelație : dezvoltarea limbajului trebuind să fie just înțeleasă — cu aspectele lui pe alocuri lacunare sau mecanic însușite — , și anume ca o dezvoltare care numai în aparență, sub raport strict formal, depășește gîndirea copilului. Totodată însă, însușirea acestor forme de exprimare, chiar mecanice, contribuie la dezvoltarea gîndirii și vor permite trecerea la un alt nivel de reflectare a realității.

Intervenția gîndirii copilului și în genere a particularităților vîrstei poate fi observată și prin analiza unui aspect important al însușirii gramaticale în această etapă. Învățarea limbii — deci a structurii gramaticale — e determinată profund de modul de exprimare al celor din jur : ea se realizează în primul rînd prin mecanismul i m i t a ț i e i. Aceasta favorizează mai întîi, înainte de apariția limbajului propriu-zis, însușirea unor scheme melodice care vor contribui în mare măsură, mai tîrziu, la vîrsta de care ne ocupăm, la distribuirea elementelor vorbirii în secvențe frazeologice. Dar dezvoltarea vorbirii gramaticale se bazează mai ales pe învățarea, la început mecanică, a unor blocuri sintagmatice, a unor lanțuri de cuvinte stereotipe : s i n t a g m a - c l i ș e u ne-a apărut, în cursul cercetărilor noastre, a constitui fundamentul primelor achiziții ale structurii gramaticale. Dezvoltarea ulterioară a limbajului va consta din diferențierea suplă a elementelor sintagmatice, iar în același timp, aceste sintagme vor contribui și la dezvoltarea gîndirii.

Totuși, nu se poate vorbi numai de o imitație brută : la vîrsta de care ne ocupăm, copilul nu reflectă cu totul mecanic limba, prin imitație, ci el s e l e c t e a z ă anumite aspecte, dintr-un anumit punct de vedere într-o măsură mai mică decît preșcolarul (la care începe „creația", pe baza cunoașterii mai adîncite a limbii, a desprinderii unor anumite „reguli", pe care vrea să le aplice chiar acolo unde nu este cazul)[1], dar din alt punct de vedere mai mult decît acesta — deoarece gîndirea și viața conștientă în genere se află la un alt nivel de dezvoltare, iar copilul este mai mult supus impulsurilor și fluctuațiilor afective. Acestea introduc deocamdată

[1] Vezi și lucrarea noastră citată, p. 365 urm., p. 414 urm.

în învățarea limbii un anumit grad de intervenție personală (în cea mai mare măsură neintenționată) și deci „arbitrară" față de norma limbii. Astfel începe să se manifeste ecoul selectiv și în achiziționarea structurii gramaticale a limbii[1]. Copilul utilizează, imitativ, blocuri sintagmatice, dar intervine totodată, „alegînd" din structura gramaticală a limbii, în raport cu necesitățile sale, cu ceea ce este afectiv și subiectiv mai important și totodată cu ceea ce este mai accesibil mijloacelor gîndirii sale. Etapa aceasta nu cuprinde nici un grad de arbitrar atît de mare ca etapele anterioare, dar nici gradul de creativitate, de inovație, de inițiativă — însă pe baza cunoașterii unor reguli ale limbii — , care se va observa la preșcolar.

Selectarea se manifestă în etapa de la doi la trei ani prin particularitatea îndeobște cunoscută, și anume predilecția pentru formele cele mai s i m p l e, a c t u a l e, p r e z e n t e, reflectînd c o n c r e t u l cel mai imediat. Relațiile oglindite sînt acelea concrete, în legătură cu posibilitățile gîndirii sale și cu necesitățile de moment. Acest tablou nu este însă static, ci am putut desprinde o evoluție către expresia mai complexă, către reflectarea trecutului și chiar a unui viitor — în forme specifice. Dintre prepoziții, de pildă, sînt alese la început acelea care exprimă situațiile imediate, pentru ca treptat să intervină, o dată cu imaginea lucrurilor absente și cu necesitatea de a le exprima, prepoziții reflectînd relații privitoare la realitatea mai puțin evidentă[2]; conjugarea, de asemenea, se referă la necesități prezente, pentru a se trece apoi la acelea relative la trecut (un trecut foarte general, în care abia treptat vor apărea și alte diferențieri). Tot legarea de concret o indică și utilizarea abundentă a corelatelor situaționale — în special a indicării directe, gestuale a obiectelor — , precum și parataxa, care reflectă urmărirea verigă cu verigă a unor momente actuale (treptat însă, apar și punți temporale, relații în care se observă „transitivitatea", trecerea peste o verigă).

Particularitatea aceasta, a coexistenței procesului de imitare — prin care se achiziționează mecanic „blocuri" nediferențiate —, cu acela al unei relative creații — în sens, deocamdată, de „alegere" a mijloacelor convenabile — arată deci că însușirea structurii gramaticale nu se petrece pasiv, copilul impunîndu-și specificul vîrstei sale. Totuși, vorbirea sa începe să aibă o eficiență de comunicare din ce în ce mai mare : ea este înțeleasă de interlocutori mereu mai clar, pe măsură ce ne apropiem de trei ani. De altfel, copilul se arată preocupat adesea de aceasta : el nu se exprimă complet arbitrar și face chiar eforturi pentru autocorijare. Se poate observa deci, încă din această etapă, un început de utilizare conștientă a limbii, oglindită îndeosebi în aceste încercări ale copilului de a se corecta pe sine sau chiar de a corecta pe alții. Copilul evoluează astfel către sublinierea funcției sociale, de comunicare, a limbajului. Treptat, el va învăța să selecteze ceea ce e complet eficient pentru comunicare, ceea ce

[1] Am discutat această problemă mai pe larg în lucrarea noastră citată, p. 430 urm. Recent, A. N. Leontiev și A. A. Leontiev (*The Social and the Individual in Language*, în *Language and Speech*, vol. 2, part. 4, 1959, p. 197) subliniază de asemenea caracterul de electivitate al limbajului : individul alege ceea ce este conform cu necesitățile comunicării și ale gîndirii.

[2] Vezi și N. P. Feofanov, *op. cit.*, p. 119 urm.

e esențial din punctul de vedere al cunoașterii, ceea ce e *obiectiv* mai important, din punctul de vedere al gîndirii ca reflectare corectă a realității.

4.3. Am analizat imaginea oferită de limbajul copilului la această vîrstă și am subliniat aspectul ei destul de ciudat, prin prezența unor propoziții și fraze corecte alături de forme incorecte sau de deficiențe mari ale exprimării, sau de pildă prin utilizarea unor prepoziții în anumite locuțiuni, în același timp cu imposibilitatea aceluiași copil de a le folosi apoi în situații noi, chiar aflate în mediul concret cel mai apropiat etc. De asemenea, s-a văzut că nu atît aspectul cantitativ al verbalizării este important la această vîrstă — numărul brut al cuvintelor din frază, al frecvenței verbelor, al formelor flexionate etc. —, ci modul în care funcționează fiecare categorie, rolul pe care îl are, precum și gradul de conștiință al achiziționării lor și în genere diferențierea lor. Noi am constatat, de pildă, apariția unor fraze complete și destul de lungi, chiar sub vîrsta de trei ani : dar ce valoare au aceste fraze ? Ele sînt pe de o parte, în mare măsură, alcătuite din blocuri sintagmatice neanalizate, iar pe de altă parte cuprind de multe ori formule perseverative și în orice caz se caracterizează printr-o slabă variație. Ele nu au deci, prin gîndirea reflectată, valoarea pe care o vor căpăta mai tîrziu. De asemenea, s-a văzut că la această vîrstă copilul poate să se exprime perfect corect uneori, dar limbajul său este, în totalitate, mai puțin dezvoltat decît la preșcolarul care face, într-o frază asemănătoare, anumite greșeli ce dovedesc dezvoltarea limbajului și a gîndirii sale, grație căreia „interpretează" limba.

De aceea, vrem să subliniem încă odată că studierea superficială numai a aspectelor verbale, sub raport formal, fără să fie făcută și o analiză funcțională a lor, precum și o analiză a conținutului de gîndire, este cu totul insuficientă pentru caracterizarea nivelului de dezvoltare a vorbirii unui copil la această vîrstă (de altfel, această cerință este valabilă și pentru studiul limbajului în genere). Analiza vorbirii copilului prin prisma unor asemenea indici calitativi demonstrează că dezvoltarea limbajului poate fi numai aparentă și că decalajul, afirmat între gîndire și limbaj, dispare astfel : dacă uneori limbajul pare mai dezvoltat, aceasta se datorează în mare măsură faptului că sînt utilizate mecanic sintagme sau chiar fraze-șablon, iar dacă alteori apar greșeli, aceasta poate fi o dovadă a faptului că a început procesul de reflectare asupra limbii. În sfîrșit, dacă uneori limbajul pare insuficient pentru exprimarea unui conținut ideativ care pare să existe la copil, în fond nici gîndirea nu este suficient de clară și de precisă în acel moment, iar în genere ea este concretă, vagă, legată mai ales de perceperea situațiilor imediate : gîndirea se va preciza și va evolua către abstract abia prin mijlocirea limbajului.

Așadar, decalajele sînt fie momente trecătoare, dintr-un proces complex, în desfășurare, fie sînt numai aparente : copiii au gîndirea în raport cu gradul de dezvoltare a limbajului, iar limbajul lor reflectă gîndirea.

Din aceste constatări se pot desprinde cîteva concluzii de ansamblu, nu numai privitoare la studierea limbajului în genere, dar avînd și o importanță practică, pentru educarea limbajului copiilor. a) Corectitudinea aparentă a unor fragmente de vorbire nu este un semn de dezvoltare a

limbajului, atîta vreme cît nu se constată o dezvoltare reală și generală a acestuia. b) Pentru studierea eficace a limbajului trebuie să se efectueze o analiză atentă a organizării interne a expresiilor, a funcțiilor, a valorii lor de sens — deci a gîndirii pe care o reflectă —, iar nu o înregistrare superficială a formelor ca atare. c) Limbajul are particularitățile unui proces conștient. De aceea, trebuie depistate expresiile strict mecanice, însușite fără nici o analiză prealabilă (așa cum se întîmplă în foarte multe cazuri între doi și trei ani) : asupra acestora este într-adevăr necesar să se îndrepte o analiză de ordin cantitativ, deoarece frecvența lor poate constitui un criteriu de apreciere a nivelului de dezvoltare a limbajului. Această analiză, alături de aceea a conținuturilor reale de gîndire din vorbirea copilului mic, demonstrează de fapt existența relațiilor între gîndire și limbaj, dar a unor relații complexe și care nu apar decît atunci cînd limbajul însuși este just înțeles, definit corect și studiat cu atenție. d) Totuși, deoarece blocurile sintagmatice joacă rol în dezvoltarea limbajului și a gîndirii copilului mic, este necesar să se favorizeze însușirea unui mare număr de asemenea sintagme, pe baza imitației. Ca atare, pentru dezvoltarea vorbirii copilului nu este suficient numai să se urmărească sporirea cantitativ a vocabularului său, ci este util ca, la această vîrstă, adultul să îi vorbească mult copilului în propoziții închegate, dar nu dificile, complexe și prezentînd în avalanșă forme variate și mai puțin frecvente în limbă, ci folosind cît mai multe formule uzuale, locuțiuni curente, expresii care introduc forme gramaticale diverse și care prin repetarea lor înlesnesc fixarea unor stereotipe.

ОТНОШЕНИЕ МЕЖДУ МЫШЛЕНИЕМ И РЕЧЬЮ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ РЕБЕНКОМ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (2—3 ЛЕТ) ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ

РЕЗЮМЕ

В основу настоящей работы положены наблюдения над 102 детьми 2—3 -летнего возраста в одних из ясель Бухареста; в процессе исследований были зарегистрированы на магнитофонную ленту словесные выражения детей в различных ситуациях, свободных или экспериментальных, но в рамках ясель (например, игра с куклой вызывает употребление существительного в различных падежах или различных предлогов). Автор работы прослеживает усвоение грамматической структуры в данном возрасте (считающемся очень важным, так как в течение одного года появляется и сильно развивается грамматическое выражение), стремясь представить не набор фактов, что привыкли делать многие исследователи, а установить качественную ценность, значение появления различных грамматических форм в связи с развитием ребенка и особенно — в связи с развитием его мышления, возможностями познания и сообщения и потребностями в них.

Особо анализируется выражение различных пространственных, притяжательных, временных и т.п. отношений, обсуждается склонение существительных и местоимений (т.е. появление флективных форм, как и употребление предлогов и морфем вообще), согласование, спряжение глаголов и согласование времен; кроме того, дан анализ конструкции фразы с точки зрения ее сложности (длина и особенно синтаксис фразы), топики и механизма формирования (стереотипия, использование синтагм-образов).

Ребенок отбирает более простые формы, отражая непосредственное наличное, конкретное. В то же время механически, на основе имитации, им приобретаются выражения с недифференцированной сознательно структурой, дающие впечатление развитой речи. Вначале основу первых приобретений в области грамматической структуры составляет механическое заучивание этих синтагматических блоков, стереотипных цепей слов. Последующее развитие речи будет состоять в тонком различии синтагматических элементов, играющих однако определенную роль в развитии мышления.

Итак, расхождение мышление - речь (подчеркнутое Блоком, Гильомом) является лишь переходящим или видимым явлением; видимость развития языка только кажущаяся (основывается в этом возрасте на синтагмах-образах); в действительности же она связана с мышлением ребенка.

ASPECTS DES RELATIONS ENTRE LA PENSÉE ET LE LANGAGE DANS L'ASSIMILATION DE LA STRUCTURE GRAMMATICALE CHEZ LE PETIT ENFANT (2—3 ANS)

RÉSUMÉ

L'article est le résumé d'une étude portant sur 102 enfants entre deux et trois ans. Au cours des recherches, qui ont été poursuivies dans une crèche de Bucarest, on a enregistré sur bande de magnétophone les expressions verbales des enfants, en diverses situations — libres ou expérimentales (par exemple, durant le jeu avec une poupée, etc., on provoquait les enfants à employer un substantif à certain cas ou avec diverses prépositions). L'étude analyse l'assimilation de la structure grammaticale à cet âge (phénomène considéré très important à cause du rapide développement qui a lieu, au cours d'un an, dans l'expression grammaticale). L'intention de l'auteur n'est pas de présenter un inventaire de faits, comme il en arrive souvent, mais d'établir la valeur qualitative, la signification de l'apparition des diverses formes grammaticales, en rapport avec le développement de l'enfant, et surtout de sa pensée, avec ses possibilités et ses nécessités de connaître et de communiquer.

L'étude analyse particulièrement l'expression des diverses relations spatiales, possessives, temporelles, etc., en discutant la déclinaison des

substantifs et des pronoms (c'est-à-dire l'apparition des formes flexionnelles, de même que l'emploi des prépositions et en général des morphèmes), l'accord, la conjugaison des verbes et la concordance des temps ; suit une analyse de la construction de la phrase, envisagée au point de vue de sa complexité (la longueur et surtout la syntaxe de la phrase), de l'ordre des mots et du mécanisme de sa formation (stéréotypie, emploi des syntagmes-clichés).

L'enfant choisit, pour s'exprimer, les formes plus simples, reflétant le concret présent, immédiat. En même temps il acquiert, mécaniquement, par imitation, des expressions à structure non différenciée d'une manière consciente, mais qui donnent l'impression d'un langage développé. Le fondement des premières acquisitions de la structure grammaticale réside dans l'assimilation, au début mécanique, de ces blocs syntagmatiques et des chaînes stéréotypes de mots. Le développement ultérieur du langage consistera dans la souple différenciation des éléments syntagmatiques, qui jouent pourtant, au début, un rôle dans le développement de la pensée.

Ainsi, le décalage pensée-langage (souligné par Bloch, Guillaume) n'est que passager ou apparent : le langage n'est qu'en apparence plus développé (il se fonde, à cet âge, sur des syntagmes-clichés), mais de fait il se trouve en rapport avec la pensée de l'enfant.

TEORIA GRUPURILOR ŞI PSIHOLOGIA GÎNDIRII

DE

E. FISCHBEIN

Noţiunea matematică de grup s-a dovedit a fi extrem de fecundă şi capabilă de o largă aplicabilitate. Prin utilizarea ei, cercetătorii au izbutit să obţină o viziune mai limpede a bazelor unor domenii ştiinţifice foarte diferite.

Creatorul teoriei grupurilor în matematică este considerat a fi celebrul matematician francez Evariste Galois. Preocupat de teoria rezolvării ecuaţiilor algebrice, Galois ajunge, către 1830, la noţiunea grupului de permutări al rădăcinilor unei ecuaţii date, care lasă invariantă orice funcţie raţională de aceste rădăcini. Prin cunoaşterea acestui grup, obţinem o imagine a proprietăţilor caracteristice ale ecuaţiei şi astfel intrăm în posesia condiţiilor de rezolubilitate a ei (12, cap. XX). Noţiunea de grup s-a dovedit extrem de fecundă şi a pătruns treptat în aproape toate domeniile matematicii, în teoria ecuaţiilor diferenţiale, în fizică, în mecanica cuantică, jucînd un rol important şi în teoria relativităţii. Ideea de a aplica teoria grupurilor la geometrie, ceea ce a permis reorganizarea şi sistematizarea bazelor acestui domeniu extrem de ramificat azi, aparţine matematicienilor Sophus Lie şi Felix Klein. Matematicienii sovietici au adus un aport important la elaborarea teoriei grupurilor. Amintim aici pe O. I. Şmit, A. G. Kuroş, L. I. Kulikov, S. N. Cernikov, A. I. Malţev etc.

Însuşirile deosebite ale noţiunii de grup i-au făcut pe mulţi oameni de ştiinţă şi filozofi să-şi pună problema originii acestor virtuţi „miraculoase".

Filozofii idealişti au găsit prilejul de a completa seria kantiană a formelor intelectului. „Există tentaţia, căreia ar trebui să-i rezistăm, scrie Léon Brunschvicg, de a erija această noţiune de grup... într-o formă înnăscută a spiritului, într-un fel de judecată sintetică *a priori*...[1]. Este limpede că Léon Brunschvicg, gînditor idealist prin excelenţă, nu avea cum să reziste tentaţiei. „Matematicii, considerată în fizionomia sa

[1] L. Brunschvicg, *Les étapes de la philosophie mathématique*, Paris, 1922, p. 557.

autentică, scrie Brunschvicg, îi revine rolul de a releva libertatea invenţiilor pe care datele intuitive le ocazionează doar, diversitatea, infinitatea resurselor pe care le acumulează spiritul pentru organizarea universului".

H. Poincaré, „mare fizician şi mic filozof" cum l-a numit Lenin [1], a exprimat fără echivoc această idee. „Ceea ce este obiect al geometriei este studiul unui „grup" particular, dar conceptul general de grup preexistă în spiritul nostru cel puţin potenţial. El ni se impune, nu ca o formă a sensibilităţii noastre, ci ca o formă a intelectului" [2].

J. Piaget a introdus noţiunea de grup în psihologie, situîndu-se pe aceeaşi poziţie idealistă. Pentru Piaget, grupul matematic are aceeaşi valoare ca şi la Poincaré, de „schemă generală" către care tinde inteligenţa în evoluţia ontogenetică. La Piaget, grupul apare ca forma desăvîrşită în care se structurează cunoaşterea şi prin care aceasta îşi realizează echilibrarea internă. Asupra criticii concepţiei lui Piaget vom reveni mai pe larg la sfîrşitul articolului nostru.

Este limpede că poziţia idealistă, aprioristă, adoptată de aceşti gînditori este absolut falsă, contrazisă de toate datele ştiinţelor. Nici una din aşa-zisele forme ale sensibilităţii sau intelectului nu s-au dovedit absolute şi imuabile. Ideile noastre de spaţiu, timp, cauzalitate etc. nu sînt decît oglindiri ale realităţii obiective, susceptibile de a se modifica şi completa pe măsură ce cuceririle ştiinţei descoperă noi aspecte ale realităţii.

Teza susţinută de noi, în opoziţie cu concepţia idealistă, este aceea că noţiunea matematică de grup îşi datoreşte fecunditatea şi larga aplicabilitate faptului că ea rezumă unele procedee generale ale gîndirii umane prin care aceasta realizează o cît mai adecvată cunoaştere a realităţii obiective. Nu e vorba de nişte misterioase forme apriorice, ci de procedee care ele însele oglindesc legitatea obiectivă, descoperite şi perfecţionate printr-o îndelungată experienţă istorică.

Aşa cum arată matematicianul sovietic A. G. Kuroş în tratatul său consacrat teoriei grupurilor : „Ţinînd seama de necesităţile aplicaţiilor atît în însuşi domeniul matematicii cît şi în afara acesteia, a fost izolat pe cale istorică şi studiat un tip special de mulţimi înzestrate cu o operaţie algebrică şi anume *grupurile*. Noţiunea de grup este una dintre noţiunile fundamentale ale matematicii moderne şi reuneşte în ea, alături de asemănarea cu operaţiile asupra numerelor, un domeniu de aplicabilitate foarte larg" [3].

În acelaşi timp însă, noi credem că analiza psihologică a noţiunii de grup — produs al unui îndelungat proces de selecţie şi cristalizare în activitatea mintală — poate contribui, la rîndul ei, la înţelegerea mai clară a rolului unora dintre aspectele gîndirii în activitatea acesteia de cunoaştere mijlocită a realităţii obiective.

Una din marile probleme ale filozofiei şi psihologiei este aceasta : cum e posibil ca la capătul unei îndelungate activităţi mintale, desfăşurată fără un contact direct cu realitatea, să se obţină un rezultat care concordă

[1] V. I. Lenin, *Materialism şi empiriocriticism*, Buc. Ed. P.M.R., 1948, p. 180.
[2] H. Poincaré, *La science et l'hypothèse*, 1906, p. 90.
[3] A. G. Kuroş, *Teoria grupurilor*, Buc., Ed. Tehnică, 1958, p. 22.

cu realitatea, care se verifică în practică? Cum e posibil ca şirul îndelungat de raţionamente, în decursul cărora noţiunile se înlănţuie liber într-un număr imens de combinaţii noi, să nu ducă la cele mai fanteziste concluzii atunci cînd raţionamentele sînt corecte), ci la concluzii pe care le socotim necesare şi pe care practica le verifică ulterior?

„Gîndirea, spune Lenin, pornind de la concret la abstract, nu se îndepărtează dacă este *justă* (N. B.) ... de adevăr, ci se apropie de el". Gîndirea nu reproduce doar. Ea şi construieşte, deci îşi permite combinaţii noi, unele foarte depărtate de datele iniţiale. Şi cu toate acestea, nu trădează realitatea (cînd e justă).

Se ştie că filozofii au dat diferite răspunsuri acestei probleme în cadrul concepţiei lor generale despre natura şi valoarea cunoaşterii, despre raportul dintre conştiinţă şi existenţă.

Există o serie întreagă de variante idealiste — în expunerea cărora nu e cazul să intrăm aici — şi care, în diferite forme, susţin aceeaşi idee de bază: rezultatele raţionamentelor noastre sînt necesare, riguroase, numai pentru că şi numai în măsura în care aceste raţionamente operează, nu cu date de proveniență externă, ci cu propriile lor produse. Acesta este sensul convenţionalismului lui Poincaré, al panmatematismului lui Léon Brunschvicg, al principiului identificării la E. Meyerson, al „construcţiei conform regulelor" la E. Goblot, ca să nu pomenim decît de cîteva nume din cele mai cunoscute ale filozofiei idealiste contemporane.

Gnoseologia marxist-leninistă, bizuindu-se pe tezaurul imens al rezultatelor obţinute de diferitele domenii ale ştiinţei, susţine, dimpotrivă, natura obiectivă a necesităţii. Acordul dintre gîndire şi realitate nu poate fi explicat aşa cum fac idealiştii, printr-o repliere a gîndirii asupra ei înseşi, prin structura convenţională sau tautologică a gîndirii — căci aceasta ar însemna de fapt sterilitate totală — ci prin faptul că gîndirea în esenţa şi în formele ei de mişcare reflectă realitatea obiectivă.

Problema pe care şi-o pune psihologul este de a dezvălui *mijloacele* prin care gîndirea creatoare, desprinzîndu-se pentru un timp de concret şi depăşind informaţiile cunoaşterii senzoriale nu se depărtează totuşi de adevăr, ci dimpotrivă, izbuteşte să-l oglindească mai profund şi mai multilateral.

Fenomenul acesta apare într-adevăr misterios dacă ne referim numai la momente izolate, la fragmente de gîndire, la un şir limitat de raţionamente. Există uneori situaţii în care, în structura unui raţionament intră chiar noţiuni fără o corespondenţă reală directă (cum este de pildă, unitatea imaginară $i = \sqrt{-1}$) şi cu toate acestea raţionamentul duce la rezultate valabile, confirmate de realitate. Geometriile neeuclidiene ivite în secolul al XIX-lea păreau a fi nişte simple jocuri ale imaginaţiei care sfidau de-a dreptul realitatea. Şi totuşi mai tîrziu s-au dovedit a exprima realitatea însăşi mai exact şi mai profund. Redînd noţiunilor de simultaneitate, spaţiu, timp, măsură etc. sensul lor obiectiv, fizic, a izbutit A. Einstein să scoată fizica din impasul în care intrase la sfîrşitul secolului trecut (10). Or, tocmai acestei viziuni mai apropiate de sensul fizic al conceptelor i s-a dovedit mai adecvată geometria lui Riemann.

Explicația pe care ne-o dă filozofia materialist-dialectică este aceea că gîndirea nu reflectă realitatea numai în elementele ei (noțiuni sau judecăți), ci și în structura ei.

„...practica omului, scrie Lenin, repetîndu-se de miliarde de ori, s-a imprimat în conștiința omului ca figuri logice. Aceste figuri au trăinicia unor prejudecăți și un caracter axiomatic tocmai (și numai) datorită acestei repetări de miliarde de ori" [1].

În opoziție deci cu apriorismul kantian, Lenin arată că chiar elementele structurale ale gîndirii, care au un caracter axiomatic și care deci par a se impune cunoașterii noastre ca forme apriorice de organizare a ei, își au izvorul tot în realitatea obiectivă, în legitatea obiectivă, exprimînd în fond o vastă practică socială. Ceea ce arată Lenin despre figurile logice este, se înțelege, adevărat pentru toate legile și regulile gîndirii logice. Acestea s-au constituit și s-au cristalizat treptat în istoria umanității, devenind elemente structurale ale gîndirii datorită unui îndelungat proces de verificare și selecție în activitatea practică, colectivă a oamenilor.

Caracterul cauzal al gîndirii noastre logice este el însuși un reflex al cauzalității obiective.

„Formarea conceptelor (abstracte) și operațiile cu ele **includ** *deja* reprezentarea, convingerea, conștiința legității, legăturii obiective a lumii. A desprinde cauzalitatea din această legătură este ceva absurd. A nega obiectivitatea conceptelor, obiectivitatea generalului în singular și particular este imposibil" [2].

Numai astfel se explică această concordanță a rezultatelor gîndirii noastre (corecte), chiar dacă e vorba de raționamente extrem de îndelungate și complexe, cu realitatea obiectivă. Nu e vorba numai de noțiuni care fiecare în parte exprimă o clasă de obiecte sau fenomene, nu e vorba numai de relațiile dintre aceste noțiuni sub forma implicației, disjuncției, negației etc. care permit reconstituirea pe plan mintal a relațiilor dintre obiecte sau fenomene. Numai cu aceste mijloace gîndirea n-ar fi decît un proces reproductiv. De fapt însă, rolul principal al gîndirii în activitatea omului este acela de a găsi soluții *noi* în împrejurări *noi*, deci de a construi, de *a crea* ceva ce n-a existat în experiența directă a omului și care totuși, pînă la urmă, își găsește confirmarea în practică. „Conștiința omului nu numai că reflectă realitatea obiectivă, dar o și creează" [3].

Dar principiile vechii logici se dovedesc la un moment dat insuficiente pentru a permite gîndirii să urmărească fenomenele naturii în toată complexitatea lor.

Referindu-se la evoluția impetuoasă a științelor naturii din vremea sa, Engels arată :

„Căci aici, vrei nu vrei, trebuie să *gîndești* : atomul și molecula etc. nu pot fi observate la microscop, ci numai cu ajutorul gîndirii... Dialectica eliberată de misticism devine o necesitate absolută pentru științele naturii

[1] V. I. Lenin, *Caiete filozofice*, p. 181.
[2] *Ibidem*, p. 147.
[3] *Ibidem*, p. 177.

care au părăsit domeniul în care erau suficiente categoriile fixe, aceste matematici elementare ale logicii, folosite pentru uz casnic" [1].

„Aşa-numita dialectică *obiectivă* domneşte în întreaga natură iar aşa numita dialectică subiectivă, gîndirea dialectică este numai un reflex al mişcării prin contrarii care se realizează peste tot în natură..." [2].

Concepţia marxistă asupra relaţiei dintre mişcarea gîndirii şi fenomenele obiective este deci absolut limpede. Ceea ce am vrut noi să subliniem este faptul că filozofia marxistă izbuteşte să ne dea o explicaţie ştiinţifică profundă a acestei uimitoare concordanţe între rezultatele gîndirii şi activitatea practică. Gîndirea se poate menţine timp îndelungat în planul abstracţiilor, mişcîndu-se pe trasee pe care n-a mai mers nimeni niciodată, şi totuşi să ajungă la rezultate pe care practica să le confirme, pentru că gîndirea este ghidată în mişcarea ei de principii, de legi, care sînt un reflex al legităţii obiective şi pe care o îndelungată experienţă socială le-a inclus în însăşi structura gîndirii.

★

Teza noastră este deci aceea că noţiunea de grup îşi datoreşte larga aplicabilitate şi fecunditatea deosebită faptului că ea exprimă, rezumă anumite caracteristici esenţiale, constituite istoric, ale activităţii gîndirii de reflectare a realităţii obiective [3].

Orice grup se caracterizează prin :

a) O mulţime de *elemente*, de natură foarte diferită (numere, substituţii, transformări de figuri), dar care în fond sînt nişte operaţii.

b) Un anumit procedeu de compunere, de îmbinare a acestor operaţii, adică, în fond, de realizare succesivă a lor.

Pentru ca *elementele* respective să formeze un grup în raport cu legea de compunere, ele trebuie să îndeplinească anumite condiţii care constituie axiomele grupului [4].

1. Compunerea („*produsul*") a două elemente ale sistemului trebuie să dea întotdeauna un element perfect determinat al aceluiaşi sistem.

2. *Asociativitatea* : a, b, c fiind elemente ale grupului, avem întotdeauna egalitatea

$$(ab)\,c = a\,(bc)$$

Rezultatul compunerii este independent de paranteze.

3. Printre elementele sistemului există unul singur care, compus cu un altul, îl lasă neschimbat. Acesta se numeşte *elementul neutru*.

---

[1] F. Engels, *Dialectica naturii*, Buc., E.S.P.L.P., 1954, p. 205.

[2] *Ibidem*, p. 212.

[3] De fapt, după cum se ştie, există şi alte mulţimi înzestrate cu o structură algebrică, avînd o mare importanţă : inelul, corpul, *laticea* etc. Noţiunea de grup este dintre acestea cea mai simplă. În principiu, modul nostru de a pune problema este însă credem, valabil şi pentru celelalte noţiuni amintite.

[4] O expunere elementară a teoriei grupurilor găseşte cititorul în lucrarea lui P. S. Alexandrov : *Introducere în teoria grupurilor* (6).

4. Pentru fiecare element există întotdeauna în cadrul sistemului un element invers. Produsul unui element cu inversul său ne dă elementul neutru.

Un grup apare deci ca o *familie* de operații avînd o anumită solidaritate între ele și care, cum vom vedea mai încolo, respectă ca invariante anumite proprietăți ale domeniului la care se referă.

Exemple de grupuri: mulțimea numerelor întregi, pozitive și negative față de operația de adunare; mulțimea numerelor raționale pozitive și negative (în raport cu înmulțirea), mulțimea translațiilor unei figuri etc.

Prima caracteristică esențială a noțiunii de grup este aceea că prin compunerea a două elemente oarecare ale grupului obținem tot un element al grupului. Aceste elemente, după cum am văzut, sînt în general, niște *operații*, iar compunerea constă în realizarea lor succesivă. Realizarea succesivă a celor două operații ne dă un rezultat pe care l-am putea obține recurgînd de fapt la o operație unică de aceeași natură cu primele. Succesiunea a două translații poate fi întotdeauna înlocuită cu o translație unică.

Interesul acordat ansamblurilor de operații care satisfac cerința de mai sus ni se pare că rezidă în următoarele considerente.

Gîndirea noastră logică este extrem de mobilă. Operațiile prin care gîndirea se realizează se pot articula și succede în combinații extrem de variate și îndelungate. La baza acestui fapt stă fenomenul asociației, fenomenul fundamental al întregii vieți psihice și despre care Pavlov a arătat că exprimă legea principală a activității creierului, legea legăturii temporare. Evident, nu e vorba de vechiul asociaționism în care fenomenele psihice erau considerate a se înlănțui întîmplător, mecanic. Psihologia științifică vede în asociații reflectarea unor relații obiective, esențiale, confirmate și selecționate de practică. Reprezentările simple se îmbină în imagini mintale complexe, noțiunile se grupează în noțiuni cu sfere mai ample sau se asociază pentru a determina o categorie de obiecte mai restrînsă, dar cu un conținut mai bogat. Judecățile se înlănțuie în raționamente mai mult sau mai puțin îndelungate. Se înțelege însă că această imensă capacitate de articulare constituie o condiție necesară dar nu suficientă pentru a se putea realiza o oglindire adecvată și în același timp *mijlocită* a realității obiective. Am arătat mai sus că gîndirea realizează aceasta întrucît ea este ghidată în mișcarea ei de anumite legi fundamentale de mișcare — descoperite de practica socială — care oglindesc legitatea obiectivă. Cum se realizează această ghidare a gîndirii, menținerea ei pe traiectorii, pe care, pînă la urmă, practica le confirmă?

Faptul fundamental este acela că gîndirea nu poate opera decît pe domenii bine conturate. Oricît de lung ar fi lanțul operațiilor, rezultatul trebuie să rămînă în interiorul domeniului definit. Faptul acesta constituie un mijloc extrem de important prin care se evită evaziunile gîndirii în ficțiune, în regiuni necontrolate.

„Este necesară legătura, legătura obiectivă între toate laturile, forţele, tendinţele etc. într-un domeniu de fenomene dat", arată Lenin[1]. Iar mai departe:

„Fiecare lucru concret, fiecare ceva concret se află în raporturi diferite şi adesea contradictorii cu tot restul, ergo el este el însuşi şi altceva" [2].

Or, tocmai această caracteristică a activităţii gîndirii este exprimată în prima axiomă a noţiunii de grup.

O proprietate a unui obiect oarecare poate fi influenţată de anumite transformări la care obiectul este supus şi lăsată neschimbată de altele.

Raţionînd asupra proprietăţii respective a obiectului, adică imaginîndu-l pe acesta în diferite împrejurări, este absolut necesar să putem desprinde totalitatea transformărilor care vor lăsa proprietatea respectivă neschimbată. Stabilind limitele acestei constanţe, ale acestei invarianţe, noi stabilim limitele în care putem gîndi proprietatea respectivă în contexte diferite, limitele în care proprietatea rămîne valabilă. Numai cunoscînd aceste limite poate intra noţiunea respectivă în diferite relaţii, în diferite judecăţi, în timp ce gîndim, fără riscul de a comite greşeli. E vorba deci de *cîmpul de validitate al propoziţiei* care exprimă proprietatea respectivă. Îmbinînd două transformări succesive, care fiecare lasă proprietatea invariantă, este evident că se realizează o transformare care va lăsa proprietatea invariantă. Acesta este sensul profund al primei axiome a grupului.

Consider patrulaterul alăturat (fig. 1). Constat că segmentele OA, OB, OC, OD formate pe diagonale sînt egale. Care sînt transformările permise care păstrează segmentele egale? Evident, nici o schimbare de poziţie a figurii nu va influenţa egalitatea segmentelor. Dar figura poate suferi şi alte transformări care nu afectează proprietatea. De exemplu, orice figură asemenea cu prima va avea aceeaşi proprietate, deşi dimensiunile s-au schimbat (fig. 2). Am putea însă introduce modificări mai

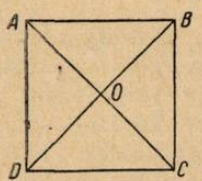


Fig. 1

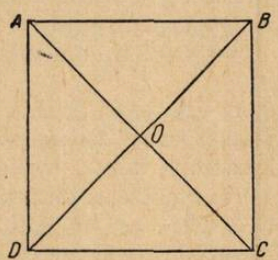


Fig. 2

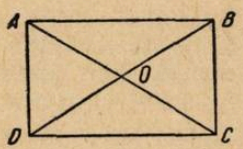


Fig. 3

importante, de exemplu, schimbarea dimensiunii laturilor. Obţinem prin aceste modificări o imagine ca cea din fig. 3.

Segmentele continuă să rămînă egale. Iată deci un ansamblu de transformări de poziţie, de dimensiune, de formă, care lasă proprietatea

[1] V. I. Lenin, *op. cit.*, p. 69.
[2] *Ibidem*, p. 108.

invariabilă. Acest ansamblu constituie un domeniu de validitate al propoziției care exprimă egalitatea celor patru segmente. Nu putem raționa asupra unei probleme în care această proprietate este importantă decît dacă domeniul respectiv este perfect circumscris.

În exemplul nostru am putea defini domeniul astfel: segmentele rămîn egale pentru orice transformări ale patrulaterului care lasă unghiurile drepte (dreptunghi). De obicei însă, noi nu raționăm pe proprietăți izolate. De aceea vom lua în considerație ansamblul transformărilor care lasă invariantă nu o propoziție (exprimînd constanța unei proprietăți anumite), ci un ansamblu de propoziții. Un asemenea ansamblu de transformări care lasă invariante simultan anumite proprietăți ale unor obiecte constituie un grup de transformări.

„Un grup, spune Georges Bouligand, cunoscut matematician și psiholog francez, este un domeniu de cauzalitate în sensul că anumite ipoteze (sau cauze) invariante pentru modificările grupului dau naștere unor concluzii (sau efecte) care se păstrează pentru aceste modificări" [1].

În exemplul de mai sus constat, de pildă că triunghiurile ADC și BDC sînt egale în una din figuri, pentru că DC este comun, AD și BC sînt egale și de asemenea AC și BD sînt egale.

Dacă însă voi supune figura uneia din transformările de care am vorbit (în cadrul condiției: unghiurile rămîn drepte) obțin din nou triunghiuri egale. Invarianța ipotezei (triunghi construit din două laturi alăturate și o diagonală) mă duce la o concluzie invariantă (egalitatea celor două triunghiuri) indiferent de transformările *aparținînd grupului* — la care figura este supusă.

Avem de-a face aici, după părerea noastră, cu un procedeu general, fundamental, prin care gîndirea își asigură mersul împotriva evaziunilor în ficțiune sau fals. Gîndirea operează pe *domenii definite* în care un șir nelimitat de raționamente poate avea loc fără riscul ca proprietățile care aparțin domeniului respectiv să fie ignorate sau contrazise.

Înăuntrul acestui domeniu al „grupului", îmbinarea a două operații din grup (operații care, deci, respectă anumite condiții) îmi va da întotdeauna un rezultat situat în interiorul domeniului (deci un rezultat care nici el nu calcă aceste condiții).

Constat de pildă, că apa se transformă în vapori la temperatura de 100°, deci o dependență obiectivă a stării de agregație a apei de o anumită temperatură. Fac următorul raționament. Umplu un vas de un litru cu apă și-l închid ermetic. Apoi îl încălzesc pînă la 100°. La 100° voi avea un litru de vapori de apă. Iată deci că volumul și greutatea rămînînd aceleași, obțin vapori care au aceeași densitate cu lichidul din care provin. Concluzia este, evident, greșită. De ce aceasta? Pentru că formulînd propoziția: apa fierbe la 100°, n-am determinat *cîmpul ei de validitate* limitat de condiția: presiunea rămînînd aceeași. Proprietatea, relația indicată mai sus între schimbarea stării de agregație și temperatură este invariantă în raport cu diferite transformări care țin, de pildă, de forma vasului în care se află lichidul, de înălțimea coloanei de lichid, de faptul dacă

[1] G. Bouligand, *Premières leçons sur la théorie générale des groupes*, Paris, 1935, p. 3.

lichidul este în mişcare sau repaus etc. Necesitatea de a stabili cîmpul de validitate al propoziţiilor cu care raţionăm este, după cum se vede, o chestiune de conţinut, de oglindire cît mai adecvată a unei stări de fapt obiective, deci mai ales o chestiune de logică dialectică. În realitatea obiectivă, fiecare relaţie între fenomene, fiecare lege are un cîmp, un domeniu de manifestare.

„*Legile eterne ale naturii*, scrie Engels, se transformă şi ele tot mai mult în legi istorice. Că apa este lichidă de la 0° la 100°C este o lege eternă a naturii, dar pentru ca ea să fie valabilă, trebuie să existe : 1) apa, 2) temperatura dată şi 3) presiunea normală. Pe lună nu există apă, pe soare sînt numai elementele ei şi pentru aceste corpuri cereşti, legea amintită nu există" [1].

Revenind la exemplul de mai sus : îmi pot imagina apa turnată dintr-un vas în altul, transportată cu un vehicul (ca de pildă apa din locomotivă) etc. şi să contez totuşi, în continuare, pe proprietatea ei de a fierbe la 100°.

Se înţelege, efectuînd un raţionament mai îndelungat, ne vom referi de fapt nu la o singură proprietate, ci la un şir întreg de proprietăţi, de relaţii obiective. Este de aceea extrem de util să considerăm *cîmpul comun de validitate* al tuturor propoziţiilor respective.

Se stabileşte astfel o ierarhie întreagă de domenii de la foarte restrînse, reduse la sfera de acţiune a unei singure proprietăţi, la altele din ce în ce mai largi pînă la marile domenii ale ştiinţelor. Chimia, fizica, biologia etc. nu sînt compartimente arbitrare. Fiecare studiază un ansamblu de fenomene (de transformări) care nu afectează anumite proprietăţi fundamentale, care lasă invariante aceste proprietăţi fundamentale.

Teoria grupurilor exprimă acest principiu al ierarhizării domeniilor în noţiunile de subgrup şi de „lanţ ascendent de subgrupuri". O submulţime H a grupului G se numeşte *subgrup* al acestui grup dacă ea este un grup faţă de operaţia definită în grupul G[2]. Cu alte cuvinte : putem găsi printre elementele care formează un grup în raport cu o anumită lege de compoziţie, o serie de elemente care şi ele, *considerate aparte*, să satisfacă toate condiţiile grupului pentru aceeaşi lege de compoziţie.

Aşa, de exemplu, numerele pare formează un grup în raport cu operaţia de adunare (suma a două numere pare este tot un număr par etc.). Nu aceeaşi este situaţia numerelor impare (suma a două numere impare nu este un număr impar, ci un număr par).

Dar numerele pare sînt de fapt un subgrup al grupului numerelor întregi, iar acestea din urmă un subgrup al grupului numerelor raţionale (păstrîndu-se tot timpul operaţia de adunare ca lege de compunere).

În felul acesta, necesitatea ca gîndirea să nu se mişte decît în interiorul unor domenii controlate, definite nu duce de loc la înăbuşirea libertăţii ei de mişcare. Domeniul mai larg nu reprezintă pur şi simplu o sumă de domenii subordonate, ci este el însuşi expresia unui principiu propriu care-l defineşte şi care oferă în acelaşi timp gîndirii posibilităţi mai ample

[1] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1954, p. 242.
[2] A. G. Kuroş, *op. cit.*, p. 35.

de mişcare. Cînd trecem de la numerele întregi la numerele fracţionare, noi nu am trecut în mod nepermis o graniţă, ci ne-am integrat într-un domeniu mai vast care cuprinde şi numerele întregi şi numerele fracţionare : domeniul numerelor raţionale. Am putea vorbi chiar de un principiu de disciplină a gîndirii care, fără a-i înăbuşi libertatea de mişcare, asigură menţinerea ei în limitele oglindirii realităţii.

Credem că e util să completăm cele de mai sus cu exemple din geometrie [1].

Putem considera de pildă izolat translaţia figurilor geometrice. Translaţiile pot constitui un domeniu în interiorul căruia sîntem liberi să ne mişcăm fără riscul de a altera figura (în caz că acest lucru ne interesează). Totuşi, acest gen de mişcare este prea sărac. De fapt, există şi alte mişcări care satisfac acelaşi principiu : acela de a lăsa figura neschimbată ca formă şi mărime (deşi poziţia se schimbă). Acestea sînt, în afară de translaţie, rotaţia şi simetria. Cît timp figura este supusă acestor schimbări, oricum şi oricît le-am combina între ele, avem garanţia că nu vom ieşi din domeniul fixat, domeniul mişcărilor care lasă figura neschimbată. Acesta este aşa-numitul domeniu al *geometriei metrice*. „Geometria metrică a planului este ansamblul proprietăţilor figurilor care nu sînt alterate atunci cînd se supun acestea din urmă la translaţii, rotaţii şi simetrii în raport cu o dreaptă" [2]. Prin extindere se poate vorbi şi de o geometrie metrică a spaţiului — considerînd rotaţiile în jurul unui ax şi simetriile în raport cu un plan. Ansamblul translaţiilor, rotaţiilor şi simetriilor constituie, evident, un grup, numit grupul Gm al mişcărilor spaţiului. Grupul Gm este grupul principal al geometriei metrice.

Ne dăm însă seama că gîndirea nu se putea limita la domeniul astfel definit. Este util să se ia în considerare transformări mai generale care lasă invariante numai unele proprietăţi.

Dimensiunile figurii nu au adesea o importanţă esenţială. Două figuri pot fi considerate ca strîns înrudite — echivalente — chiar dacă mărimea lor diferă, dacă ele au aceeaşi formă, adică dacă sînt *asemenea*. Este tocmai domeniul geometriei euclidiene care se obţine prin adăugarea la mişcările admise mai sus şi ideea de similitudine (mai exact ansamblul omotetiilor spaţiului). Avem aici de-a face cu grupul Gs al similitudinilor spaţiului.

Geometria euclidiană are ca grup principal grupul de similitudini Gs al spaţiului. Ea consistă în studiul proprietăţilor figurilor care sînt invariante în raport cu transformările acestui grup (ortogonalitatea, paralelismul, apartenenţa unui punct la o dreaptă sînt asemenea proprietăţi invariante în raport cu transformările grupului Gs).

Să reţinem următorul fapt : printr-o transformare a grupului, la o figură F corespunde o figură F′ bine determinată, iar corespondenţa este reciprocă : dacă avem figura F′, rezultă de asemenea în mod bine determinat figura F din care a provenit. De exemplu, dacă o figură este transformată într-o alta asemenea ei după un anumit raport de pro-

[1] După L. Godeaux, *Les géométries*, Paris, 1937 şi Dr. L. Baumgartner, *Gruppentheorie*, Berlin, 1921.

[2] L. Godeaux, *op. cit.*, p. 129.

porţionalitate, fiecărui punct M al primei figuri îi corespunde un punct M′ al celei de-a doua, numai unul singur — şi reciproc. În cadrul transformărilor grupului avem de-a face cu un determinism riguros, exprimat prin legea, prin operaţia de transformare caracteristică grupului. Echivocul este exclus. Acest fapt întăreşte caracterul de solidaritate, de coerenţă care există între elementele grupului, ale domeniului de care ne ocupăm şi exprimă determinismul interior necesar gîndirii logice (oglindire a legităţii obiective).

Ni se pare de asemenea foarte interesantă din punct de vedere psihologic noţiunea de *izomorfism*. Să considerăm două grupuri G şi G′ formate din elemente notate cu g şi g′. Să admitem că între elementele g şi cele g′ este o corespondenţă biunivocă. Această corespondenţă se numeşte *izomorfă*, dacă asociind două elemente dintr-un grup şi cele două elemente corespondente din al doilea grup obţinem rezultate care păstrează şi ele o corespondenţă biunivocă.

Izomorfismul a două grupuri arată faptul că ele au în fond o structură generală comună pe care gîndirea o reflectă. Aşa, de exemplu, mulţimea numerelor pare constituie un grup, izomorf cu mulţimea multiplilor întregi ai lui 3, în raport cu operaţia de adunare.

Oglindirea izomorfismului de către gîndirea noastră este posibilă datorită unui fenomen fiziologic şi psihologic extrem de important şi anume generalizarea relaţiilor (I. P. Pavlov). Adevărurile stabilite pentru un fenomen oarecare pot fi transpuse pe un alt fenomen dacă între ele există o anumită identitate de structură. Psihologii sovietici au ajuns la concluzia că în dezvoltarea gîndirii în cadrul procesului de învăţămînt, acest aspect al problemei joacă un rol extrem de important [1].

Însăşi ideea de număr natural se sprijină pe noţiunea de izomorfism. Cinci oameni, cinci mere, cinci chibrituri reprezintă mulţimi de obiecte de natură foarte diferită. Afirmînd că peste tot e vorba de „cinci", noi am neglijat însuşirile particulare ale acestor obiecte şi le-am pus în corespondenţă cu un semn : 5. Tot aşa facem, de pildă, cu 6, cu 7, cu 8 obiecte pe care le punem în corespondenţă cu semnele respective. Tocmai stabilirea izomorfismului permite trecerea la calcule cu numere abstracte.

Libertatea de mişcare a gîndirii şi fecunditatea ei cresc astfel foarte mult. Descoperind o corespondenţă de structură între două domenii, noi putem transpune rezultatele obţinute dintr-un domeniu în celălalt, folosind pentru cercetarea noastră domeniul care se pretează mai bine la aceasta. Ideile de „model", de „machetă" etc. sînt expresia utilizării fenomenului de izomorfism (în sens larg) în gîndirea ştiinţifică.

★

O caracteristică, după părerea noastră, extrem de importantă a gîndirii conceptuale este cea exprimată în axioma elementului invers.

[1] Vezi V. L. Iarosciuk, *Roli osoznania tipovih priznakov pri reşenii aritmeticeskih zadaci opredelionova tipa, Voprosi psihologhii*, nr. 1, 1959 ; L. N. Landa, *O formirovanii u uceaşcihsia obşcego metoda mislitelnoi deiatelnosti pri reşenii zadaci. Voprosi psihologhii*, 1959, nr. 3 ; B. V. Zîkova, *O primenenii gheometriceskih znanii k reşeniu prakticeskih zadaci, Voprosi psihologhii*, nr. 2, 1959.

(Nu vom examina separat axioma elementului neutru întrucît din punct de vedere psihologic, după părerea noastră, nu constituie un aspect distinct de problema elementului invers. Elementul neutru este produsul unui element cu inversul său).

Mersul evenimentelor obiective este ireversibil. Identitatea absolută a două împrejurări despărțite în timp este exclusă. Timpul nu curge decît într-un singur sens. Dacă activitatea psihică n-ar putea decît să oglindească acest flux continuu al evenimentelor, gîndirea logică și previziunea științifică n-ar mai fi posibile.

De fapt însă, datorită structurii sale conceptuale, gîndirea umană, desprinzîndu-se de contactul nemijlocit cu realitatea, poate face și *calea întoarsă* reconstituind o împrejurare care a încetat să existe. Nu e vorba aici de o simplă negare, de o simplă anihilare a prezentului, ci, într-o anumită măsură, de un act creator, gîndirea fiind capabilă să restabilească lanțul de evenimente în sens invers și astfel să ajungă la evenimentul inițial.

O serie întreagă de aspecte importante ale activității gîndirii n-ar fi posibile fără această proprietate a reversibilității, fără această capacitate de pendulare a gîndirii între două momente rînd pe rînd sau simultan actualizate. Cum am putea compara mintal două împrejurări mai îndepărtate (în timp sau spațiu) dacă nu le-am putea actualiza rînd pe rînd? Cum am putea găsi cauza unui fenomen dacă n-am putea reconstitui mintal întorcîndu-ne înapoi, șirul de evenimente care au dus la apariția fenomenului? Stabilirea asemănărilor și deosebirilor în comparație, analiza și sinteza, abstractizarea și concretizarea, generalizarea și determinarea, inducția și deducția, afirmația și negația etc., demonstrează caracterul polarizat al fenomenelor de gîndire, opoziția și unitatea dialectică a contrariilor în structura gîndirii. În toate se manifestă acest fenomen al *reversibilității*, mecanism necesar gîndirii pentru a realiza o cît mai multilaterală și profundă oglindire a realității obiective. „Inducția și deducția, scrie Engels, sînt legate între ele în mod tot atît de necesar ca și sinteza și analiza" [1]. Fără acest procedeu al reversibilității n-ar fi posibilă forma specială de analiză pe care S. L. Rubinstein o consideră esențială pentru procesul de gîndire : *analiza prin sinteză*. În activitatea de cunoaștere și de rezolvare a problemelor, noi trecem neîncetat de la obiectul considerat, la diferite împrejurări la care este raportat și astfel ies în evidență diferite însușiri ale sale [2]. „Prezența operației de reversibilitate în gîndirea cauzală, scrie Șardakov, ne arată unitatea proceselor mintale de generalizare și concretizare și unitatea inducției și deducției în procesul operațiilor de gîndire" [3]. Datorită reversibilității interne a proceselor de gîndire sînt posibile confruntarea și reglarea reciprocă a punctelor de vedere momentane, parțiale, realizarea unei viziuni de ansamblu. Am putea vorbi aici

[1] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, București, E.S.P.L.P., 1954, p. 257.

[2] S. L. Rubinstein, *O mîșlenii i putiah evo isledovanii*. Moscova, Izdat. Akademii nauk SSSR, 1958.

[3] M. N. Șardakov, *Cu privire la problema dezvoltării gîndirii cauzale a școlarului*, în vol. *Probleme de psihologia copilului*, sub red. B. G. Ananiev, Buc., Ed. de stat, 1951, p. 79.

de o echilibrare internă, *relativă* a proceselor de gîndire, expresie a coerenţei şi reversibilităţii pe care structura de *grup* le-o pune la dispoziţie. Datorită acestui fapt este posibilă verificarea preliminară pe plan mintal a soluţiilor găsite înainte de a se trece la verificarea practică.

Poate că nu este artificială analogia între reversibilitatea prin care gîndirea îşi asigură controlul, echilibrul intern al operaţiilor sale şi aferentaţia inversă prin care, conform concepţiei lui Anohin, sistemul nervos controlează permanent eficacitatea reacţiilor organismului la diverşi stimuli [1]. Mergînd mai departe, ajungem cu analiza la faimosul feed-back (legătura inversă) care, conform ciberneticii, joacă un rol important în orice sistem de reglare automată [2].

Este astfel pusă în evidenţă existenţa unui „circuit închis" care joacă un rol esenţial în orice sistem mecanic, biologic sau mintal, căruia i se cere o capacitate anumită de reglare internă. A. N. Leontiev, punîndu-şi problema modului de funcţionare al acestui „circuit închis" în adaptarea la condiţiile variabile ale mediului, atrage însă atenţia asupra unui fapt fundamental. Circuitul acesta nu este decît *relativ* închis. Dacă ar fi absolut închis, el ar fi complet izolat de mediul în raport cu care ar trebui să servească ca instrument de reglare a relaţiilor. Aceasta ar fi, evident, un nonsens.

Referindu-se la relaţiile dintre organism în ansamblu şi mediu, A. N. Leontiev arată următoarele : „Analiza comportării ne pune în faţa unei duble dependenţe, în faţa unui „circuit închis" : acţiunile depind de cunoaştere, iar cunoaşterea de acţiune. Cum se rupe acest „circuit senzorial-motor"? Ruperea lui se produce în partea motorie, efectoare — în acţiune. Căci tocmai acţiunea realizează contactul *practic*, activ, cu lumea exterioară : întîmpinînd rezistenţa obiectelor reale, ea nu numai că li se supune, dar totodată „învaţă" de la ele, pentru a ne exprima mai plastic" [3]. Aşadar, autoreglarea relativă a organismului în genere, a activităţii gîndirii în special, nu are rolul de a realiza un sistem închis, izolat, care poate dăinui independent de împrejurările obiective, ci, dimpotrivă, are rolul de a realiza o cît mai perfectă adaptare, echilibrare, reglare a relaţiilor organismului cu mediul. Principiul autoreglării în activitatea organismului şi a gîndirii este subordonat principiului mai larg al reglării şi echilibrării relaţiilor dintre organism şi mediu (Pavlov). În caracterul acestei dependenţe stă deosebirea importantă dintre reglarea internă realizată pe plan fiziologic şi reglarea internă din activitatea gîndirii. În timp ce activitatea organismului foloseşte informaţia inversă pentru continua adaptare a organismului la toate variaţiile importante ale mediului, reversibilitatea gîndirii, realizată pe baza celui de-al doilea sistem de semnalizare îi permite acesteia să efectueze nenumărate circuite interne, anterioare

---

[1] Vezi P. K. Anohin, *Particularităţile aparatului aferent al reflexului condiţionat şi însemnătatea lor pentru psihologie*, în *Analele Rom.-Sov.*, seria psihologie-pedagogie, nr. 4, 1957, p. 42.

[2] L. P. Kraizmer, *Cibernetica tehnică*. Buc., Editura tehnică, 1958.

[3] A. N. Leontiev, *Învăţarea ca problemă a psihologiei*, în *Analele Rom.-Sov.*, seria psihologie-pedagogie, 1957, nr. 4, p. 77.

acțiunii, necesare comparării, confruntării și coordonării datelor de care dispunem, într-o independență relativă — pentru un timp oarecare — față de influențele mediului.

★

Cîteva cuvinte despre axioma asociativității. Trebuie să facem în primul rînd o precizare. Termenul de „asociativitate" din matematică are un sens mult mai restrîns, mai special decît cel de „asociație" din psihologie.

În condiția de asociativitate se exprimă în primul rînd faptul că gîndirea noastră, în vederea adaptării la condițiile variabile, mereu noi ale mediului, trebuie să fie capabilă de un grad înalt de mobilitate și variabilitate a lanțurilor de operații prin care se realizează. Actul de gîndire este în primul rînd un act de sinteză, de asociație. Dar nu este numai atît. Actul de gîndire presupune în același timp și o capacitate mare de *analiză*, de *disociere*, în vederea recompunerii operațiilor în combinații noi, adecvate cerințelor impuse de problemele întîlnite.

Condiția asociativității ne mai spune însă un lucru. Este indiferent pentru rezultatul lanțului de asociații modul în care se grupează asociațiile parțiale în interiorul lanțului. Este indiferent pentru rezultatul adunării $3 + 4 + 8 + 5$ de pildă, dacă adunăm rînd pe rînd fiecare număr la rezultatul inițial sau dacă grupăm adunările parțiale, de pildă, în felul următor :

$$(3 + 4) + (8 + 5)$$

adică

$$7 + 13$$

sau

$$(3 + 4 + 8) + 5$$

adică

$$15 + 5 \text{ etc.}$$

Or, asupra acestui aspect, psihologii poate că n-au reflectat suficient. Tocmai această mobilitate a compoziției (care implică în fond un grad înalt de analiză și sinteză fuzionate) este caracteristică gîndirii logice. În cursul unui raționament, noi putem într-adevăr suspenda concluzia parțială obținută la un moment dat, pentru a trece la alt aspect al problemei și numai după ce acest aspect a fost elaborat, să asociem a doua concluzie parțială cu prima. Rezultatul nu va fi influențat de acest procedeu, care amintește de a doua regulă a „Metodei" carteziene. „...de a împărți fiecare din dificultățile pe care le voi cerceta, în atîtea parcele cît va fi posibil și necesar pentru a le rezolva mai bine" [1].

Asociativitatea exprimă capacitatea de *ocol* a gîndirii, capacitatea de a abandona pentru un timp scopul principal care trebuie realizat, pentru rezolvarea unei probleme parțiale, pentru găsirea unei soluții intermediare, necesară ansamblului și care va fi apoi integrată în acest ansamblu.

[1] R. Descartes, *Discours de la méthode*, Paris, Ed. de Cluny, 1937, p. 84.

Această suplețe a compoziției în acțiunea mintală este posibilă, deoarece noi operăm mintal cu ajutorul limbajului, cu ajutorul instrumentului extrem de suplu și perfecționat care este al doilea sistem de semnalizare.

★

După cum ne dăm seama, ideea cea mai generală exprimată în noțiunea de grup este cea de *structură*. Grupul nu epuizează toată gama de structuri de care e capabilă gîndirea. Chiar în matematică întîlnim și alte categorii de mulțimi cu însușiri proprii cum sînt „corpurile", „inelele", „rețelele" etc. Se pare însă că noțiunea de grup este dintre toate cea mai fecundă. „Structurile" psihologice sînt expresia activității de sistematizare a creierului, realizată prin fuziunea formelor superioare de analiză și sinteză. Ele nu sînt rezultatul unui joc întîmplător de forțe misterioase, ci oglindirea cazurilor de interdependență stabilă din realitatea obiectivă.

În opoziție cu școala gestaltistă, după care structurile, configurațiile, sînt entități apriorice, capabile să muleze datele lumii obiective în forme prestabilite, psihologia științifică studiază aceste „structuri" ca oglindiri adecvate ale interdependenței obiective a fenomenelor.

„Fără să analizez această concepție în ansamblul ei, scrie Leontiev referindu-se la teoria configurației, mă voi limita numai la o singură observație : ceea ce psihologia structuralistă a transformat într-un *postulat*, noi considerăm drept *problemă* de cercetare. Din punctul de vedere al teoriei învățării, aceasta înseamnă că acolo unde structuralismul vede *factorul* învățării, noi vedem *produsul* ei" [1].

Noțiunea de grup nu este, cum crede H. Poincaré, o formă care preexistă în spiritul nostru într-un mod mai mult sau mai puțin inconștient. Asemenea forme, asemenea structuri apriorice nu există. Noțiunea de grup este produsul unei îndelungate experiențe istorice. Faptul că în ea sînt cristalizate anumite procedee fundamentale, generale ale gîndirii umane nu schimbă cu nimic această situație, întrucît și aceste procedee sînt rezultatul unei îndelungate experiențe umane în cunoașterea și stăpînirea realității.

★

Analiza psihologică a noțiunii de „grup" poate și a altor noțiuni matematice fundamentale, poate fi profitabilă pentru psihologie tocmai pentru că ne oferă într-o formă simplificată, schematizată la extrem anumite aspecte esențiale ale activității gîndirii, adeseori umbrite, mascate de complexitatea desfășurării fenomenelor.

În cele ce urmează ne vom referi la unele cercetări privitoare la dezvoltarea gîndirii logice a copilului cu scopul de a exemplifica cele discutate mai sus. Pentru aceasta vom apela în primul rînd la studiul lui M. N. Șardakov, *Cu privire la problema dezvoltării gîndirii cauzale a școlarului*.

M. N. Șardakov a efectuat cu școlarii din clasele II—IV diferite experimente, cu scopul de a stabili etapele dezvoltării unor caracteristici

[1] A. N. Leontiev, *op. cit.*, p. 76.

importante ale gîndirii cauzale, cum sînt gradul de generalizare, de reversibilitate etc.

Într-un experiment, li se arată copiilor un tub de sticlă avînd la capăt un dop şi în care pătrunde un piston. Împingîndu-se încet pistonul, acesta, prin intermediul aerului comprimat, face să iasă afară dopul în partea opusă. Li se cere copiilor să explice cele văzute. Se constată că elevii mai mici, dacă nu sînt îndrumaţi special în acest sens, nu reţin decît primul şi ultimul moment al operaţiei : împingerea pistonului şi ieşirea dopului. Ei nu înţeleg încă şirul de fenomene care duce de la actul iniţial de împingere la ieşirea dopului. Ceea ce lipseşte este, după cum arată Şardakov, în primul rînd capacitatea de articulare mobilă a şirului de operaţii mintale care oglindesc verigile fenomenului obiectiv.

După cum arată şi H. Wallon [1], gîndirea copilului se realizează în circuite scurte în care operaţiile mintale se asociază în cupluri, într-o anumită măsură discontinue (24). „Impresiile şi reacţiile sale de moment încep să-l absoarbă fără rezervă. Ele se modifică şi se înnoiesc fără îndoială ; dar cufundat în succesiv, el este inapt să sesizeze succesiunea" [2].

Insuficientei coordonări a operaţiilor mintale i se adaugă şi reversibilitatea lor redusă, nesigură. Din această cauză, copilul cu greu reuneşte într-un tot unitar, într-un circuit mintal unic cele două sensuri ale lanţului de fenomene (direct şi inversat) care să-i permită înţelegerea logică a dependenţei cauzale.

Aceasta nu înseamnă că preşcolarul mare şi cu atît mai mult elevul din clasele a II-a sau a III-a nu gîndeşte cauzal, ci doar că el nu are suficiente mijloace intelectuale de a sesiza singur sensul unei înlănţuiri cauzale dacă aceasta e mai complexă (din lipsa, cum spuneam, a unei suficiente capacităţi de compunere mobilă şi inversiune a operaţiilor mintale).

La fel şi în experimentul efectuat tot de Şardakov în care i se cere copilului să arate ce cantitate de apă este dislocuită de două cuburi egale ca mărime dar deosebite ca greutate (lemn şi metal). Unii copii răspund că cubul de metal dislocuieşte mai multă apă decît cel de lemn, deoarece cubul de metal e mai greu. Ideea identităţii cantităţii de apă dislocuite nu se poate obţine decît prin coordonarea mintală corectă şi reversibilă a celor trei volume concepute abstract (volumul lemnului = volumul apei dislocuite, volumul metalului = volumul apei dislocuite, volumul lemnului = volumul metalului, deci : volumul apei dislocuite este egal în ambele cazuri). Însăşi posibilitatea de a face abstracţie la un moment dat de substanţă, deci de greutate, presupune posibilitatea de a disocia mintal două proprietăţi ale aceluiaşi obiect (volum, greutate) pentru a combina apoi, tot mintal, într-o viziune unică, cele două volume. Volumul este aici invariant în raport cu substanţa din care e confecţionat obiectul. El poate fi invariant şi în raport cu dimensiunile muchiilor. În acest caz, degajarea domeniului de invarianţă devine o problemă şi mai dificilă întrucît vine în contradicţie cu datele percepţiei.

[1] Vezi H. Wallon, *L'origine de la pensée de l'enfant*, Paris.
[2] Idem, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, 1947, p. 174.

Piaget relatează următorul experiment făcut de A. Szeminska cu copii de 4—5 ani[1]. Două pahare mici A_1 și A_2 avînd aceeași formă și dimensiune, sînt umplute cu același număr de perle. Copiii știu acest lucru, deoarece ei înșiși au umplut paharele punînd cîte o perlă în fiecare pahar pînă le-au umplut.

Perlele din paharul A_2 sînt apoi vărsate într-un pahar B de aceeași capacitate dar de altă formă : mai îngust și mai înalt decît primele două. Copilul afirmă că sînt mai multe perle în B, ținînd seama, bineînțeles, numai de *înălțimea* paharelor.

Ceea ce i se cere copilului, dar nu poate încă realiza la această vîrstă, este să coordoneze într-o idee unică *dimensiunile* paharelor așa fel încît să se degajeze *invarianța volumului*, în raport cu modificările aduse acestor dimensiuni. Insuficienta dezvoltare a reversibilității îl împiedică pe copil să confrunte mintal cele două momente *succesive* (perlele în A_2 — perlele în B) între care, în privința numărului de perle n-a intervenit nimic și astfel să înțeleagă că volumul n-a putut varia. Am putea vorbi aici de grupul, de domeniul tuturor modificărilor aduse uneia din dimensiuni care lasă invariantă volumul obiectului. Condiția e dată de relația $i = \frac{V}{S_b}$ care exprimă solidaritatea între modificările înălțimii și cele ale bazei.

Într-o cercetare întreprinsă cu cîțiva ani în urmă împreună cu Golu P., ne-am ocupat de formarea la elevii din clasele III-IV a unor noțiuni de fizică — între altele de noțiunea de *densitate*. Am putea considera densitatea în cadrul celor discutate, ca o proprietate a corpului care rămîne invariantă în raport cu transformările volumului sau greutății (mai exact : masa), volumul și greutatea variind solidar după formula $\frac{G}{V} = d$. În cercetarea respectivă, copiii trebuiau să explice de ce, dintre obiectele cufundate în apă unele pluteau și altele cădeau la fund. Răspunsurile inițiale erau de genul acestora : „Pentru că cuiul e mai greu și bețișorul mai ușor". Apăreau apoi mai frecvent răspunsuri ca : „Pentru că cuiul e din fier și e mai greu". Numai treptat se degaja ideea unui raport constant — pentru un anumit corp — între masă („greutate") și volum, de care depinde însușirea corpului de a pluti sau nu.

Copilul trebuia, în primul rînd, să disocieze volumul și greutatea din complexul de însușiri ale corpului și să le recompună apoi mintal în așa fel încît compoziția lor să ducă la un rezultat constant. Densitatea este o proprietate abstractă. Ea nu se exprimă direct prin nici un indiciu intuitiv. Volumul, cel puțin global, poate fi apreciat vizual, greutatea poate fi apreciată prin efortul muscular solicitat. Densitatea este însă un *raport* între două mărimi *variabile*. Densitatea nu poate fi decît înțeleasă, gîndită, în nici un fel percepută direct. Pentru aceasta este necesară capacitatea copilului de a coordona mintal într-o semnificație unică șirul indefinit de transformări posibile ale celor două mărimi solidar variabile : masa și volumul, realizînd în felul acesta — mintal — ceva analog cu o structură de grup.

[1] J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, 1947, p. 155.

E firesc ca în cercetările referitoare la însușirea noțiunilor geometrice de către copil, procesul organizării caracterului de grup al operațiilor mintale în constituirea ontogenetică a acestor noțiuni să reiasă cu toată claritatea. Ideile de măsură, distanță, sisteme de coordonate, loc geometric etc., care îi apar simple adultului, presupun de fapt coordonarea unui șir de operații mintale complexe într-o semnificație unitară.

Studiind problema extrem de importantă a inițierii în geometrie, am putut urmări în detaliu procesul acesta dificil de organizare în structura activității mintale a copilului, a sistemelor de operații care stau la baza însușirii noțiunilor geometrice.

Ansamblul datelor obținute va fi comunicat într-o lucrare mai amplă care se află în pregătire. În articolul de față vom utiliza doar un exemplu.

Cerem, de pildă, copilului să arate, în desen, care este după părerea sa drumul cel mai scurt între două puncte, între un punct și o linie dreaptă, între două drepte paralele (copii de 7—10 ani). Distanța între două puncte este în genere bine arătată (segmentul de dreaptă). Cînd e vorba însă de un punct și o dreaptă sau de drepte paralele, „drumul cel mai scurt" va fi dependent în multe cazuri de poziția dreptelor pe foaia de hîrtie. Dacă dreapta este „orizontală", de fapt paralelă cu baza foii, obținem în general răspunsul corect (mergem „drept", spun copiii și duc perpendiculara).

Cînd însă dreapta este oblică față de bază, apare o mare varietate de răspunsuri datorită faptului că intră în joc diferite tendințe, diferite acțiuni mintale necoordonate (fig. 4). E vorba în primul rînd de soluția corectă, *perpendiculara* (4a) soluție de care am văzut că, la această vîrstă, copilul e capabil, dacă nu intervine o altă tendință (cum e în cazul dreptei paralele cu baza foii). Dar intervine și soluția greșită, a drumului paralel cu baza foii, care și el poate fi considerat ca fiind „drumul drept" (4b) făcîndu-se o confuzie între direct (scurt) și imaginea dreptei paralele cu baza. Intervine în al treilea rînd și simetria : copiii dau uneori răspunsuri ca în fig. 4c. Alteori avem mai multe segmente apropiate, vecine cu perpendiculara (4d), toate fiind prezentate ca soluții posibile.

Soluția corectă, *conștientă* nu există însă decît atunci cînd pentru copil perpendicularitatea apare ca un invariant în raport cu transformările de poziție ale cuplului format de cele două drepte. Dar aceasta numai atunci cînd copilul, realizînd mintal posibilitatea șirului infinit de segmente duse între punctul M și dreapta D, constată că există unul singur care este cel mai scurt — și anume cel care formează unghiuri egale cu dreapta D. Este vorba aici de operații mintale grupate, coordonate într-un ansamblu reversibil care-i permite pe de o parte să ajungă la ideea de *perpendicularitate*, iar pe de altă parte la ideea de *invarianță a perpendicularității* față de schimbările de poziție ale cuplului. Or, cum spuneam, fără o îndrumare adecvată, la copiii de 7—9 ani (și chiar mai mari), această coordonare nu există încă. Intervin considerente intuitive, considerente de poziție, semnificații variabile ale noțiunii de „drept" *străine domeniului*.

Structura de grup trebuie considerată aici din două puncte de vedere deosebite, referitoare la două planuri — strîns interdependente — ale activității mintale a copilului.

E vorba în primul rînd de ideea distanței minime între punct și dreaptă, despre care copilul trebuie să afle că este realizată atunci cînd unghiurile la intersecție sînt egale (unghiuri drepte) și că această soluție are caracterul de *unicitate*. În acest caz, termenul de grup are sensul general

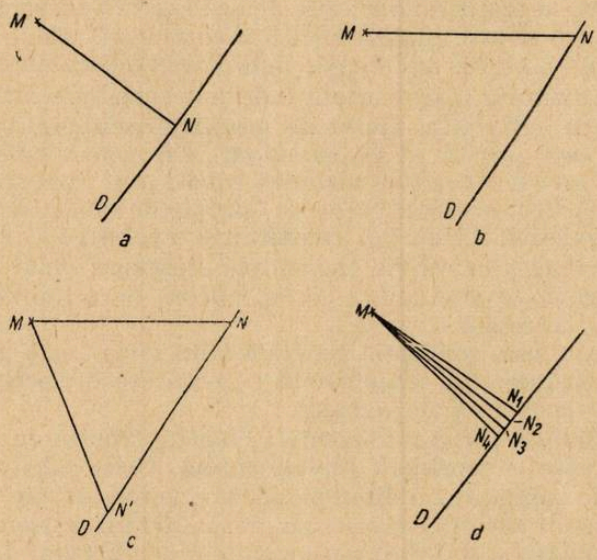


Fig. 4

de grup de operații mintale. Pentru a ajunge la această soluție, copilul trebuie să înțeleagă (întîi empiric, iar mai tîrziu prin demonstrație) că e vorba de un șir nelimitat de segmente M N, care variază solidar cu unghiurile din jurul lui N, și că în această variație continuă există un singur moment în care segmentul scăzînd mereu ajunge la o lungime minimă dincolo de care fenomenul începe să decurgă exact în *sens invers* — segmentul crește. Pentru a înțelege toate acestea este necesară, cum spuneam, o suficientă capacitate de coordonare a operațiilor mintale, ca și caracterul *reversibil* destul de dezvoltat al acestora, în cadrul unui sistem mintal echilibrat.

Odată această sistematizare realizată, trecem la o structură de grup propriu-zisă — matematică a operațiilor mintale; atunci copilul înțelege faptul că perpendicularitatea este o proprietate mai generală, invariantă, în raport cu schimbările de poziție ale figurii (geometria metrică) ca și în raport cu transformările prin similitudine (geometria euclidiană). Sensul de ansamblu al geometriei euclidiene va fi înțeles numai atunci cînd copilul va înțelege că ortogonalitatea este numai *una* din proprietățile invariante în cadrul transformărilor acestei geometrii, în afară de altele cum sînt paralelismul sau apartenența unui punct la o dreaptă. Cînd și ortogonalitatea încetează să mai fie o proprietate invariantă, trecem în domeniul *geo-*

metriei afine, iar atunci cînd renunțăm la păstrarea și a paralelismului ajungem la *geometria proiectivă* [1].

★

În psihologia contemporană, cel care a acordat un loc important noțiunii de grup în teoria gîndirii este Jean Piaget. Vom încheia consideraţiile noastre cu o scurtă analiză critică a concepției sale.

Există în concepția lui Piaget multe vederi interesante, multe idei fructuoase. Utilizînd o mare varietate de procedee, el a strîns în aproape patru decenii de activitate, ajutat de numeroși colaboratori, un material faptic imens, care merită să fie examinat. Un aspect pozitiv important al cercetărilor sale îl constituie viziunea genetică în interpretarea oricărui fenomen psihic. Prin aceasta Piaget se apropie de ideile lui Secenov și ale psihologilor sovietici. Urmărind constituirea evolutivă a diferitelor fenomene psihice, Piaget dezvăluie elementele dinamice, chiar contradictorii, salturile calitative, apropiindu-se astfel, uneori, de o înțelegere dialectică a fenomenelor cercetate.

Din păcate însă, concepția generală a lui Piaget este profund viciată de orientarea sa idealistă, manifestată cu claritate în special în modul în care utilizează conceptul de „grup".

Construindu-și teoria inteligenței, Piaget pornește de la noțiunea de adaptare, pe care o consideră fundamentală. Orice conduită reprezintă un fenomen de adaptare, indiferent dacă e vorba de un act desfășurat în afară sau de un act interiorizat, gîndit. Individul acționează împins de trebuințe în vederea restabilirii permanente a echilibrului dintre organism și mediu.

Fiecare act de conduită presupune două aspecte : unul energetic sau afectiv și unul structural sau cognitiv.

În timp ce adaptarea organică asigură un echilibru imediat, prin schimburi directe între organism și mediu, adaptarea mintală — cunoașterea — tinde spre echilibrarea *mediată* între organism și factori ai mediului îndepărtați în spațiu și timp.

După Piaget, adaptarea comportă două laturi principale : *asimilarea* constînd în acțiunea organismului asupra mediului, și *acomodarea*, constînd în acțiunea mediului asupra organismului. Adaptarea nu ar fi altceva decît echilibrarea realizată între asimilare și acomodare. Ideea de a raporta conduita noastră la fenomene de interacțiune între organism și mediu este fără îndoială justă. Vom vedea însă ce utilizare îi va da Piaget în cadrul concepției sale idealiste.

Ajungem acum la noțiunea de inteligență. După Piaget, inteligența nu este un fenomen cognitiv printre celelalte, așa cum sînt percepția, memoria, raționamentul. Inteligența este forma însăși de echilibrare către care tind toate structurile cognitive, o formă de echilibrare superioară datorită căreia sînt posibile relații complexe, ample, variate, îndepărtate între organism și mediu.

[1] Dr. L. Baumgartner, *op. cit.*, p. 28—31.

În cazul formelor inferioare de adaptare constînd în reacţii stereotipe la anumiţi stimuli, verigile respective se înlănţuie într-o ordine unică, oarecum rigidă (cum este cazul instinctelor sau al deprinderilor fixate).

Sistemul de acte utilizat de comportamentul inteligent se poate însă descompune şi recompune în diverse moduri în funcţie de împrejurări. Sistemul este deci reversibil. Această situaţie se poate realiza în mod rudimentar şi incomplet în planul senzorio-motor şi incomparabil mai complet şi mai sigur în planul conceptual. „A defini inteligenţa prin reversibilitatea progresivă a structurilor mobile pe care le construieşte, aceasta înseamnă a repeta într-o altă formă, că inteligenţa constituie starea de echilibru către care tind toate adaptările succesive de ordin senzorio-motor şi cognitiv, ca şi toate schimburile asimilatoare şi acomodative între organism şi mediu [1].

Inteligenţa se manifestă prin acţiuni „...caracterul esenţial al gîndirii logice, afirmă Piaget, este acela de a fi operatorie, adică de a prelungi acţiunea, interiorizînd-o" [2].

Ideea că activitatea mintală îşi are rădăcinile în activitatea practică constituie un punct de vedere pozitiv a cărui fecunditate a fost larg confirmată de cercetările psihologilor sovietici. Piaget însă dă acestei teze o interpretare idealistă. După el, activitatea mintală nu reflectă lumea obiectivă, *obiectul* însuşi, ci structura activităţii motorii cu obiectul respectiv.

Operaţiile sînt acţiuni mintale interiorizate, spune Piaget. Dar în concepţia sa, nu orice acţiune interiorizată este o operaţie. Specific pentru operaţii este faptul că ele nu există niciodată în stare discontinuă. Operaţiile sînt întotdeauna constituite în sisteme. Aceste sisteme, în vederea unei cît mai eficiente adaptări, tind spre o continuă echilibrare interioară.

Piaget ajunge astfel la noţiunea de grup matematic. Grupul îi oferă lui Piaget modelul unui sistem echilibrat, iar condiţiile grupului sînt condiţiile echilibrului. Între acestea, cele mai importante sînt *compozabilitatea* şi *reversibilitatea* operaţiilor. După Piaget, este necesar ca la condiţiile grupului, cunoscute din matematică să mai adăugăm una atunci cînd e vorba de fenomene calitative : A + A = A. (De exemplu : roşu + roşu = roşu). Cînd şi această condiţie este îndeplinită, avem de-a face cu ceea ce Piaget a numit, o „grupare" (groupement). Grupul matematic nu ar fi deci altceva decît o grupare care ignorează calităţile.

Piaget a utilizat larg noţiunea de *grup* în cercetările sale, ajungînd la unele rezultate valoroase în studiul genetic al gîndirii copilului.

Din păcate însă, ansamblul concepţiei sale şi — din această cauză — multe din interpretările de detaliu — sînt viciate de o viziune idealistă în problema cunoaşterii.

În concepţia materialistă a cunoaşterii, coordonarea internă a fenomenelor organice sau a operaţiilor de gîndire este subordonată echilibrării mai ample a relaţiilor dintre organism şi mediu. Percepţiile, reprezentările, ideile noastre sînt oglindiri ale realităţii. Pentru verificarea lor ultimă,

[1] J. Piaget, *op. cit.*, p. 17.
[2] *Ibidem*, p. 45.

numai activitatea practică este decisivă. În concepția lui Piaget însă, nu este vorba de a subordona echilibrarea internă față de echilibrarea fundamentală, externă, între organism și mediu. Deși vorbește adeseori de adaptare, deși își propune să găsească în adaptare rădăcinile biologice ale inteligenței, Piaget, cu totul inconsecvent față de această poziție, ajunge pînă la urmă la o interpretare idealistă a proceselor cognitive.

În concepția lui Piaget, echilibrarea internă pe care o realizează structura de grup sau „grupare" a gîndirii logice (în stadiul „operațiilor concrete" și mai ales în cel al „operațiilor formale") îi permite acesteia să se dispenseze de verificarea obiectivă. Garanția adevărului este dată, în ultima instanță, nu de concordanța ideilor noastre, dovedită de practică, cu proprietățile obiectului, ci de integrarea lor totală în structura grupului coerent și echilibrat în care reversibilitatea joacă un rol de prim ordin. Am vorbit de faptul că după Piaget, adaptarea comportă două aspecte esențiale : asimilarea și acomodarea. Cînd e vorba însă de cunoaștere, asimilarea devine la Piaget asimilare și restructurare a informațiilor externe de către schemele operatorii (în sens kantian).

„Dacă datele experienței încep prin a fi asimilate la schemele activității proprii, pe măsură ce coordonările între acțiuni se multiplică și devin mai suple, această asimilare egocentrică se descentrează în favoarea asimilării la *sistemul de relații datorate coordonărilor înseși* (sublinierea noastră). Cu alte cuvinte, se realizează obiectivarea realului în măsura în care lucrurile nu mai sînt doar asimilate la cutare sau cutare acțiune particulară, ci la coordonarea integrală a acțiunilor" [1].

Așadar este limpede : în concepția idealistă a lui Piaget, sancționarea obiectivității cunoștințelor noastre este de resortul structurii interne a operațiilor coordonate. „Obiectul este deci cunoscut întotdeauna prin subiect fie că e vorba de acțiune sau de gîndirea egocentrică a începutului, fie că e vorba de coordonarea acțiunilor și de deducția operatorie descentrată ca urmare a organizării schemelor practice sau intelectuale" [2].

Și pentru ca lucrurile să fie absolut limpezi : „Obiectul nu este altceva decît invariantul datorat compoziției reversibile a grupului" [3].

Acomodarea, jumătate din adaptare constînd în acțiunea obiectului asupra subiectului, a dispărut ca inutilă în tot acest raționament.

Credem că aceste cîteva citate exprimă clar poziția lui J. Piaget în problema cunoașterii. Realitatea obiectivă nu este, după Piaget, cunoscută în ea însăși, așa cum întreaga practică social-istorică a oamenilor ne-o confirmă, ci transfigurată de schemele abstracte pe care gîndirea și le făurește în evoluția copilului. Noțiunea de grup nu este considerată ca exprimînd o îndelungată experiență istorică în cunoașterea realității de către om, ci ca o structură abstractă, care subordonează cunoașterea principiilor sale de echilibrare internă.

★

[1] J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, 1950, p. 28 4.
[2] *Ibidem*, p. 285.
[3] J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, 1947.

În opoziție cu acest punct de vedere, noi am încercat să dovedim în articolul nostru că noțiunea matematică de grup își datorește fecunditatea și larga aplicabilitate faptului că ea cuprinde în sine anumite procedee generale ale gîndirii ca proces de reflectare cît mai exactă a realității obiective, constituite istoric și neîncetat confirmate de activitatea practică a oamenilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Fr. Engels, *Anti-Dühring*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1955.
2. — *Dialectica naturii*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1954.
3. V. I. Lenin, *Materialism şi empiriocriticism*, Bucureşti. Ed. P.M.R., 1948.
4. — *Caiete filozofice*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1956.
5. P. K. Anohin, *Particularităţile aparatului aferent al reflexului condiţionat şi însemnătatea lor pentru psihologie*, în *Analele Rom.-Sov.*, seria psihologie-pedagogie, nr. 4, 1957.
6. P. S. Alexandrov, *Introducere în teoria grupurilor*, Bucureşti, Ed. Tehnică, 1954.
7. G. Bouligand, *Premières leçons sur la théorie générale des groupes*, Paris, Vuibert, 1935.
8. Dr. L. Baumgartner, *Gruppentheorie*, Berlin, 1921.
9. N. V. Efimov, *Geometria superioară*, Bucureşti, Ed. Tehnică, 1952.
10. A. Einstein, *Teoria relativităţii*, Bucureşti, Ed. Tehnică, 1957.
11. L. Godeaux, *Les géométries*, Paris, Colin, 1937.
12. *** Математика, ее содержание, методы и значение, Издат. Акад. Наук СССР, Москва, 1956.
13. В. Л. Тарощук, Роль осознания типовых признаков при решении арифметических задач определенного типа în Вопросы психологии, № 1, 1959.
14. L. P. Kraizmer, *Cibernetica tehnică*, Bucureşti, Ed. Tehnică, 1958.
15. A. G. Kuroş, *Teoria grupurilor*, Bucureşti, Ed. Tehnică, 1959.
16. A. N. Leontiev, *Învăţarea ca problemă a psihologiei*, în *Analele Rom.-Sov.*, seria psihologie-pedagogie, nr. 4, 1957.
17. Л. Н. Ланда, О формировании и участии общего метода мыслительной деятельности при решении задач, în Вопросы психологии № 3, 1959, p. 14—28.
18. J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.
19. J. Piaget, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, P.U.F., 1950.
20. H. Poincaré, *La science et l'hypothèse*, Paris, 1906.
21. С. Л. Рубинштейн, О мышлении и путях его исследования, Издат. Академии Наук СССР, 1958.
22. M. N. Şardakov, *Cu privire la problema dezvoltării gîndirii cauzale a şcolarului*, în vol. *Probleme de psihologia copilului*, sub red. B. G. Ananiev, Bucureşti, Ed. de Stat, 1951.
23. H. Wallon, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1947.
24. — *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1945.
25. M. Wertheimer, *Productive Thinking*, New York — London, Harper, 1945.
26. Б. В. Зыкова, О применении геометрических знаний к решению практических задач în Вопросы психологии, № 2 1959.
27. L. Brunschvicg, *Les étapes de la philosophie mathématique*, Paris, Alcan, 1922

ТЕОРИЯ ГРУПП И ПСИХОЛОГИЯ МЫШЛЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

Автор настоящей работы, анализируя понятие групповой математики, приходит к выводу, что своей плодотворностью и широкой применимостью она обязана тому, что заключает в себе известные общие

приемы мышления как процесса насколько возможно более точного отражения объективной действительности, приемы, сформировавшиеся исторически и непрестанно подтверждаемые практической деятельностью людей. В статье критикуется идеалистическая, операционалистическая позиция Ж. Пиаже. В его концепции групповая структура выполняет роль абстрактной, не связанной с действительностью схемы, обеспечивающей мышлению полное внутреннее равновесие и делающей его способным обеспечить собственными средствами контроль над результатами собственной деятельности. Очевидно, что для последовательно научной психологии подобная точка зрения не приемлема.

LA THÉORIE DES GROUPES ET LA PSYCHOLOGIE DE LA PENSÉE

RÉSUMÉ

En analysant la notion mathématique de groupe, l'auteur arrive à la conclusion que celle-ci doit sa fécondité et sa large applicabilité au fait qu'elle comprend en soi certains procédés généraux de la pensée en tant que reflet aussi exact que possible de la réalité objective. Ces procédés se sont constitués le long des âges et ont été confirmés sans cesse par l'activité pratique des hommes. L'auteur critique la position idéaliste, opérationnaliste de J. Piaget. Pour celui-ci, la structure de groupe remplit le rôle d'un schéma abstrait, non rapporté à la réalité, qui assure à la pensée un équilibre interne total et la rend capable de réaliser le contrôle de ses résultats par moyens propres. Evidemment — conclut l'auteur —, une psychologie conséquemment scientifique ne peut accepter ce point de vue.

PSIHOLOGIA CA OBIECT DE INVĂŢĂMÎNT, FACTOR IMPORTANT ÎN EDUCAŢIA ATEISTĂ A TINEREI GENERAŢII

DE

S. MARCUS, GH. NEACŞU şi A. TABACHIU

În condiţiile construirii socialismului în patria noastră, un rol deosebit îl are educarea ideologică a oamenilor muncii în spiritul concepţiei marxist-leniniste.

O latură importantă a acestei acţiuni o constituie lupta împotriva concepţiilor mistico-religioase şi a superstiţiilor, educaţia ateistă a tinerei generaţii, a maselor populare în general.

Întemeietorii marxism-leninismului au scos la iveală rădăcinile gnoseologice şi de clasă ale religiei, arătînd că religia este „Oglindirea fantastică în minţile oamenilor a forţelor exterioare care domină viaţa lor de toate zilele, oglindire în care forţele pămînteşti iau forma unor forţe suprapămînteşti" [1]. Ei au dezvăluit dependenţa religiei de condiţiile istorico-sociale, de lupta de clasă, demascînd interesul pe care îl au clasele exploatatoare de a menţine religia ca mijloc de oprimare spirituală a maselor populare. „Religia este opiu pentru popor" [2] — spune Marx.

Clasicii marxism-leninismului, dezvăluind necontenita luptă dintre ştiinţă şi religie, ca un aspect al luptei dintre materialism şi idealism, au subliniat importanţa propagandei ateiste şi necesitatea popularizării în masă a cuceririlor înregistrate în domeniul ştiinţelor naturii.

Prin revoluţia culturală care se înfăptuieşte în ţara noastră, ca parte integrantă a revoluţiei socialiste, sub conducerea Partidului Muncitoresc Romîn, se desfăşoară o luptă ideologică sistematică pentru educarea oamenilor muncii în spiritul concepţiei materialist-dialectice despre lume,

---

[1] Fr. Engels, *Anti-Dühring*, în *Marx-Engels despre religie*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1958, p. 133.

[2] K. Marx, *Contribuţii la critica filozofiei hegeliene a dreptului*, în *Marx-Engels despre religie*, Bucureşti, E.S.P.L.P., 1958, p. 38.

pentru eliminarea rămășițelor ideologiei burgheze care întunecă conștiința unor oameni.

Un rol de mare însemnătate în formarea concepției științifice despre lume a tinerei generații, și deci în formarea convingerilor ateiste, revine școlii.

Față de situația din trecut, cînd elevilor li se preda deopotrivă noțiuni ale științelor naturii și cele ale religiei (se știe că de pildă fizicii și religiei le era afectat un număr de ore egal) urmărindu-se formarea unor convingeri idealiste asupra naturii, societății și gîndirii, astăzi, în condițiile socialismului, școala nouă, bazîndu-se pe metoda materialismului dialectic și istoric, urmărește formarea la elevi a unei concepții unitare despre lume și viață, înarmarea lor cu cunoștințe științifice profunde și multilaterale.

Școala nouă, prin intermediul unor obiecte de studiu ca fizica, chimia, științele naturale, științele sociale, psihologia etc. cît și prin intermediul activităților extrașcolare, cum sînt adunările tematice organizate de U.T.M., procesele literare, concursurile „Drumeții veseli", audierea de conferințe de popularizare a științei, vizitarea de expoziții ș.a.m.d. — contribuie din plin la educația ateistă a tineretului.

Printre materiile de învățămînt care ajută la formarea concepției ateiste a elevilor un rol deosebit are psihologia. Pentru a investiga contribuția psihologiei în această direcție, am întreprins o cercetare în cîteva școli medii din capitală — școala medie „Mihai Viteazul", școala medie „Mihail Eminescu", școala medie „Gh. Lazăr" — precum și printre studenți, folosind metoda anchetei. Ancheta s-a efectuat la clasele a IX-a, a X-a și a XI-a și la anii II, III și IV de la facultatea de filozofie, cu un număr de 450 subiecți.

În cadrul cercetării am folosit un chestionar care cuprindea două grupe de întrebări : prima grupă de întrebări a fost formulată cu scopul de a ne face o idee asupra nivelului cunoștințelor elevilor și studenților privind unele fenomene psihofiziologice, precum și asupra spiritului lor critic privind unele prejudecăți mistice. A doua grupă de întrebări a avut drept scop obținerea unor date privind — pe de o parte — felul cum elevii și studenții își întregesc cunoștințele prin însușirea psihologiei ca materie de învățămînt, audierea de conferințe cu caracter științific, lecturi extrașcolare etc. și — pe de altă parte — principalele probleme pe care aceștia doresc să și le lămurească cu ajutorul psihologiei.

Chestionarul a fost următorul :

Grupa I-a de întrebări :

1. Cum vă explicați legătura dintre suflet și corp în timpul vieții și după moarte?
2. Cum vă explicați somnul și visele?
3. Ce părere aveți despre hipnoză și despre spiritism?
4. Cum vă explicați iluziile și halucinațiile?

Grupa a II-a de întrebări :

1. Ce conferințe ați audiat în legătură cu problemele de mai sus, unde le-ați audiat și cum v-au ajutat la lămurirea acestor probleme?
2. Ce broșuri sau cărți ați citit privind problemele somnului, viselor, hipnozei, spiritismului etc.?

3. Ce probleme aţi dori să vă lămurească psihologia?

S-a prezentat elevilor, pe clase, întîi prima grupă de întrebări scrisă pe tablă. Li s-a cerut să răspundă în scris, indiferent de ordinea întrebărilor. Apoi li s-a prezentat o a doua grupă de întrebări, după acelaşi procedeu.

Pentru răspunsuri s-a acordat fiecărui elev 15—20 de minute.

În prealabil s-a explicat elevilor că este vorba de o cercetare ştiinţifică, nu de o lucrare de control şi nu li s-a cerut să iscălească chestionarul.

Rezultatele obţinute impun cîteva observaţii generale:

a) Marea majoritate a răspunsurilor elevilor şi toate răspunsurile studenţilor sînt corecte, ceea ce demonstrează că şcoala noastră reuşeşte să transpună în viaţă una din sarcinile principale ale revoluţiei culturale, aceea de a educa tînăra generaţie în spiritul concepţiei materialiste despre lume şi viaţă.

b) Răspunsurile obţinute dovedesc că, încă din primii ani ai şcolii medii, elevii îşi însuşesc cunoştinţe din diverse domenii ale ştiinţei, care îi ajută să-şi formeze, în spirit materialist-dialectic, idei profund ateiste. Se înţelege că procesul formării bazelor concepţiei materialiste la elevi se desfăşoară treptat, pe măsura acumulării de noi cunoştinţe, prin studierea diverselor obiecte de învăţămînt, în cadrul cărora psihologia are un rol însemnat. Această observaţie apare evidentă prin compararea răspunsurilor obţinute de la elevii clasei a IX-a, cărora nu li se predă psihologia, cu cele ale elevilor din clasele a XI-a, care, pe baza cunoştinţelor de psihologie, au dat răspunsuri mult mai corecte sub raport ştiinţific şi lipsite de confuzii şi implicaţii mistice.

c) Cum era de aşteptat, am constatat diferenţe privind nivelul răspunsurilor date de elevii aceleiaşi clase. Dacă marea majoritate a elevilor a dat răspunsuri cu caracter ferm materialist, am întîlnit şi uneori cazuri de confuzii cu nuanţe mistice. Faptul este explicabil dacă avem în vedere diferenţele individuale de pregătire şi mai ales influenţele exercitate de mediul familiar, aşa cum reiese din unele răspunsuri.

Ştiinţa marxist-leninistă ne învaţă că în perioada de trecere de la capitalism la socialism mai există în mintea unor oameni rămăşiţe ale ideologiei burgheze, printre care şi idei mistice, împotriva cărora trebuie dusă o luptă intransigentă în scopul de a le înlătura şi de a înarma oamenii muncii, tineretul, cu convingeri materialiste care eliberează energiile lor creatoare în folosul construirii socialismului.

Cercetarea întreprinsă de noi a urmărit obţinerea unor rezultate privind contribuţia psihologiei pe linia formării convingerilor ateiste la elevi ca o latură indispensabilă a educaţiei lor marxist-leniniste.

Vom analiza protocoalele, urmărind pe rînd fiecare din problemele din chestionar.

Întrebarea I-a, „Cum vă explicaţi legătura dintre suflet şi corp în timpul vieţii şi după moarte?", a fost formulată astfel cu scopul de a vedea cum înţeleg elevii raportul dintre suflet şi corp şi care sînt vederile lor faţă de ideea nemuririi sufletului. Noi am recurs, în întrebarea noastră, la termenul de suflet, care este folosit în concepţiile religioase („nemurirea sufletului"). De fapt, noţiunile de suflet şi de psihic se referă la unul şi

același fenomen, dar termenului de suflet i s-a dat adesea un conținut mistic, idealist, în vreme ce termenul folosit îndeobște în lucrările științifice este acela de psihic. Aceasta nu înseamnă că este just a considera că „nu există suflet, ci există psihic", așa cum au răspuns unii elevi. Răspunsurile greșite indică faptul că în predarea psihologiei această problemă nu a fost explicată suficient. Existența sufletului, a vieții sufletești a omului nu poate fi tăgăduită; ceea ce trebuie respins este ideea existenței unui suflet nemuritor, separat de corpul material, de activitatea cerebrală.

Din analiza protocoalelor rezultă că la această întrebare răspunsurile, în marea lor majoritate, sînt corecte (complete sau incomplete), alunecările mistice fiind într-un număr infim. (Au fost considerate incomplete acele răspunsuri care sînt în general corecte dar se referă doar la un aspect parțial al problemei, au unele lacune etc.).

În răspunsurile elevilor din clasa a IX-a, este vizibilă poziția materialistă, totuși se remarcă insuficiențe în argumentarea științifică a părerilor. De asemenea se remarcă interesul elevilor de a cunoaște în profunzime ce este sufletul și în ce raport se află el cu corpul material din punct de vedere științific. În demonstrația lor, elevii au folosit noțiunile însușite de științele naturale, istorie sau literatură, precum și cunoștințe căpătate în familie.

Iată cum răspunde un elev din clasa a IX-a: „În antichitate se credea că între suflet și corp există o legătură strînsă atît în timpul vieții cît și după moarte. Datorită acestui fapt, în mormintele faraonilor erau lăsate alimente, îmbrăcăminte, lucruri prețioase, sclavi. În realitate, după moartea acestora, mormintele erau devastate. De asemenea, în popor există credința că după ce a murit un om, în camera lui trebuie pus un pahar cu apă; după cîteva zile nivelul lichidului scade fiindcă „sufletul defunctului vine să bea apă". În realitate, aceasta se evaporă. Eu cred că după moarte încetează orice activitate".

Un alt exemplu: „De mic copil am auzit pe cei mai mari decît mine, în special pe bătrîni, că trebuie să fim buni și cuminți pentru că altfel sufletul nostru va ajunge în iad. Dacă la început m-am înfricoșat, acum cînd am la bază 9 clase, știu că aceasta nu este posibil. Am văzut doi oameni murind, dar la nici unul nu am văzut cum ieșea sufletul pentru a se duce la cer".

Din aceste exemple rezultă că elevii pornesc de la o înțelegere materialistă a raportului suflet și corp și manifestă un spirit critic ascuțit față de unele superstiții care mai dăinuie încă în mintea unor oameni.

Comparînd răspunsurile obținute de la elevii clasei a XI-a cu cele ale elevilor din clasa a IX-a, remarcăm un progres evident în ceea ce privește argumentarea științifică a răspunsurilor și conturarea concepției materialiste despre lume. Iată răspunsul unui elev din clasa a XI-a: „Sufletul este echivalent cu psihicul, care după cum știm, nu poate exista independent de corpul ființei respective, fiind o formă de manifestare a materiei superior organizate, deci o funcție a creierului".

Datele de mai sus și în genere rezultatele obținute relevă că la această problemă, fundamentală pentru formarea concepției științifice despre lume și viață, cea mai mare parte a elevilor care au dat răspunsuri

corecte, pornesc cu consecvenţă de la ideea primordialităţii materiei faţă de psihic şi manifestă o atitudine fermă contra ideii mistice a nemuririi sufletului şi a existenţei unui spirit supranatural.

La a II-a întrebare „Cum vă explicaţi somnul şi visele?", răspunsurile corecte (complete şi incomplete) reprezintă 86% din cazurile cercetate, 11% sînt cazuri fără răspuns, iar restul — răspunsuri incorecte. Acest raport se explică prin faptul că la cursul de psihologie, problemele somnului şi viselor sînt tratate mai amplu decît altele, de care ne vom ocupa mai jos. Răspunsurile elevilor, deşi încă simpliste, demonstrează că ei au înţeles în mod ştiinţific mecanismul fiziologic al somnului şi viselor şi numai într-o măsură neglijabilă mai socotesc că în timpul somnului sufletul capătă, o anumită independenţă faţă de corp, că visele ar constitui un mijloc prin care se realizează anumite prevestiri etc. De regulă, răspunsurile greşite le oferă numai acei elevi care pleacă de la rezolvarea nematerialistă a raportului dintre materie şi gîndire, aşa cum am văzut la prima întrebare. Remarcăm că la această întrebare, faţă de elevii claselor a X-a şi a XI-a care, folosind cu pricepere noţiunile însuşite la cursul de psihologie, explică fenomenele somnului şi viselor în mod ştiinţific („somnul — ca inhibiţie generalizată a scoarţei cerebrale", „visele — ca expresie a reactualizării urmelor excitaţiilor din scoarţa cerebrală în stare de inhibiţie, pe baza stimulilor interni sau externi...", elevii clasei a IX-a reuşesc să dea răspunsuri corecte mai mult sau mai puţin fundamentate ştiinţific datorită cunoştinţelor căpătate la lecţiile de anatomia şi fiziologia omului, audierii de conferinţe de popularizare a ştiinţei, lecturilor referitoare la aceste probleme precum şi datorită propriei lor experienţe.

O elevă din clasa a IX-a relatează : „În problema somnului aş putea spune că acesta este o necesitate absolută prin care corpul şi tot organismul se repauzează. Cînd sînt obosită sau nu mă simt prea bine, găsesc în somn cea mai bună refacere. Visele nu ştiu precis cărui lucru se datorează. În orice caz, cred că ele au o legătură strînsă cu tot sistemul nervos. De exemplu ... la mine : Cînd mă gîndesc la ceva înainte de a adormi, noaptea visez acel lucru. În orice caz, nu cred în vise".

Evident că un asemenea gen de răspunsuri se cere a fi fundamentat ştiinţific pe baza cunoştinţelor de psihologie în scopul de a înlătura ezitările şi a da elevului o armă eficientă în combaterea confuziilor şi interpretărilor mistice.

„Ce părere aveţi despre hipnoză şi despre spiritism?" a fost a III-a întrebare. Am introdus în întrebare fenomenul obiectiv al hipnozei lîngă cel aberant al spiritismului, cu scopul de a observa la elevi nivelul de cunoştinţe şi capacitatea lor de a face diferenţierea necesară între hipnoză şi spiritism. Rezultatul a fost că 66% din elevii claselor a X-a şi a XI-a au dat răspunsuri corecte, făcînd disocierea cuvenită, 30% au dat răspunsuri pe care le-am notat corecte-incorecte, adică fie că au lămurit corect problema hipnozei şi au făcut relatări confuze asupra spiritismului, fie că, respingînd spiritismul, au negat obiectivitatea fenomenului hipnozei, 4% au dat răspunsuri greşite la ambele probleme, sau nu au răspuns. Să exemplificăm. Un elev din clasa a X-a arată : „Spiritismul este, după mine, o mare

șarlatanie în plasa căreia au căzut și oameni de știință (Crookes, Russel, Wallace)".

Alt exemplu : „Hipnoza este o stare de inhibiție parțială asemănătoare somnului. Spiritismul? m-am obișnuit să iau în rîs fleacurile". (clasa a X-a).

Au fost obținute însă și astfel de răspunsuri : „Hipnoza și spiritismul sînt manifestări ale ideologiei idealiste. Aceste fenomene sînt bazate pe o oarecare putere magnetică degajată din ochi" (clasa a X-a).

Credem că, dacă în manual lipsea argumentarea științifică a netemeiniciei practicilor spiritiste, cadrele didactice aveau posibilitatea să lămurească, fie și parțial, această problemă.

Ultima întrebare a primei părți a chestionarului a fost : „Cum vă explicați iluziile și halucinațiile?" Din analiza răspunsurilor obținute, a rezultat că majoritatea elevilor au dat răspunsuri neștiințifice. Situația aceasta se datorește faptului că elevii din clasa a IX-a nu au studiat încă aceste probleme, iar cei din clasele a X-a și a XI-a le-au studiat în mică măsură din cauză că programa de învățămînt nu prevede aceste capitole, iar cadrele didactice nu se pot ocupa de predarea lor în limita orelor afectate psihologiei. Ca ilustrare, vom da cîteva exemple : „Iluziile și halucinațiile sînt provocate de oboseala fizică a encefalului" ; „Iluziile sînt stări de visare în stare de veghe. Astfel un om își poate face iluzia că ar putea ajunge, să spunem, savant, dar dacă el nu muncește serios, visul său, iluzia sa nu se va îndeplini".

Deși aceste răspunsuri sînt incomplete (prin faptul că se referă la un aspect parțial sau chiar figurat al problemei) ele nu reprezintă alunecări mistice idealiste, ci mai curînd interpretări simpliste, materialist-vulgare care, în orice caz, dovedesc o înțelegere aproximativă a problemelor.

Pentru control, am aplicat același chestionar la un număr de 53 studenți din anii II, III și IV de la Facultatea de filozofie. Rezultatele anchetei, efectuată după același model ca și în școala medie, ne-au demonstrat că toți cei care au dat răspunsuri (98%) cunosc în mod științific problemele chestionate, ca o consecință firească a predării și însușirii temeinice a cunoștințelor de psihologie. Aceasta dovedește că, în condițiile în care problemele psihologice legate de formarea convingerilor ateiste sînt studiate în toată profunzimea lor, înlăturarea totală a confuziilor și prejudecăților mistice este pe deplin posibilă.

Cercetarea noastră a scos în evidență în mod pregnant rolul însemnat pe care îl are psihologia ca obiect de învățămînt în fundamentarea științifică a concepției materialist-dialectice despre lume și viață la elevi și, implicit, a convingerilor lor ateiste. Dacă în clasele a IX-a cea mai mare parte a răspunsurilor sînt corecte, dar insuficient argumentate științific, la clasele a XI-a — unde printr-un concurs de împrejurări elevii se află după un an și jumătate de studiere a psihologiei — răspunsurile sînt mult mai corecte din punct de vedere științific, mai convingătoare, demonstrînd că înlăturarea confuziilor, a interpretărilor simpliste sau chiar mistice este posibilă numai printr-un studiu aprofundat asupra unor noțiuni variate, între care cele de psihologie ocupă un loc de prim ordin. Spre exemplificare vom reproduce integral două protocoale, primul al unei eleve din clasa a

IX-a, al doilea al unui elev din clasa a XI-a, respectînd ordinea întrebărilor din chestionar.

I. „1. Ştiu că înainte se credea că sufletul mai dăinuieşte după ce corpul moare şi că el are o legătură cu corpul timp de cîteva zile. Totuşi, eu nu sînt de acord cu acest lucru; cu toate acestea, nu sînt lămurită pe deplin asupra acestui fenomen, deci nu cunosc problema în adîncime ca să pot să-mi dau o părere cît mai ştiinţifică. 2. Somnul vine din necesitatea de a ne odihni, de aceea omul trebuie să se odihnească vreo cîteva ceasuri, timp în care creierul totuşi lucrează, dar inconştient. Datorită întîmplărilor petrecute în timpul zilei, care te-au impresionat şi la care te gîndeşti înainte de a adormi, creierul care înregistrează aceste lucruri, în timpul somnului le desfăşoară în fracţiuni fără înţeles. De asemenea, după unele teorii, se ştie că visul se petrece într-o secundă datorită unui fenomen întîmplat în acel moment. Un zgomot făcut în odaie, ceva mai puternic, produce asupra creierului o impresie pe care acesta o reproduce imediat. Înainte se credea că visurile sînt trimise de o fiinţă divină care prin acest mijloc prooroceşte ceva şi mulţi oameni credeau în vis. Părerea mea este că visul se produce datorită unui fenomen care influenţează corpul, creierul. 3. Hipnoza este un somn provocat de o persoană unei alte persoane. Spiritismul este o înşelătorie. 4. Cred că iluziile sînt fenomene care se petrec într-un moment de frică. Adesea, mi s-a întîmplat şi mie ca, fiindu-mi frică, să am impresia că am văzut ceva, că am auzit un zgomot ciudat în încăpere. Halucinaţiile cred că sînt efecte ale somnului. Am auzit că se întîmplă ca mulţi să se scoale din somn şi să vadă diverse scene. Cred că ele sînt urmarea unui vis produs în timpul somnului. Totuşi, am auzit că ele se petrec şi în momente diferite ale zilei. Nu-mi explic bine acest lucru, aşi vrea să-l cunosc!".

II. „1. Ştiu că sufletul, adică psihicul, este o formă de manifestare a materiei ajunsă la un grad superior de organizare. Ca urmare, după moartea materiei vii, dispare şi manifestarea ei, adică psihicul. Nu sînt de părerea celor care admit nemurirea sufletului. 2. Somnul este o stare de inhibiţie supraliminară a celulelor nervoase din scoarţa creierului. Pentru că nu toate celulele nervoase cerebrale sînt în repaus şi primesc excitanţi neurovegetativi etc., omul are o serie de imagini asemănătoare cu împrejurările din viaţa prin care a trecut, în nici un caz lucruri pe care nu le-a trăit într-un fel oarecare. Acestea sînt visele. 3. Nu ştiu precis ce este hipnoza. Ştiu că e o transmitere a puterii unei persoane care hipnotizează — prin sugestie — asupra unui subiect. Ştiu că pe calea aceasta se fac unele tratamente medicale. Spiritismul — o înşelătorie şi o minciună născocită de nişte excroci. Nu se poate comunica cu ceea ce nu există. 4. Iluziile — imagini fictive ce apar unui om în stare de încordare psihică. Halucinaţiile — imagini fictive ale unui creier bolnav".

Trecem la analiza celeilalte părţi a chestionarului. Ancheta ne-a arătat că puţini elevi s-au preocupat de completarea cunoştinţelor în legătură cu problemele ridicate de noi în prima parte, prin lecturi particulare, audierea de conferinţe cu caracter ştiinţific, citirea broşurilor de popularizare etc. Remarcăm că unii dintre elevi citesc şi cărţi neindicate din punct de vedere ştiinţific, acestea contribuind mai degrabă la întreţinerea confuziilor decît la lămurirea ştiinţifică a problemelor.

Este de la sine înțeles că la această vîrstă, cînd curiozitatea elevilor față de probleme ca acelea urmărite de noi este foarte mare, școlii îi revine o datorie de mare răspundere în orientarea justă a lecturii particulare a elevilor și în controlul acesteia pentru evitarea riscului posibil, legat de inițiativa personală a școlarului sau intervenția unor persoane necompetente. Unii profesori indică elevilor studii, cărți, broșuri, care contribuie la elucidarea problemelor amintite. Menționăm printre altele : *Există oare soartă*, de Al. Tănase, *Omul, stăpînul deprinderilor sale*, de E. Fischbein, colecția „Știință și tehnică", *Însemnările unui psihiatru*, colecția S.R.S.C. etc.

De altfel, elevii înșiși sînt interesați în lămurirea și aprofundarea problemelor urmărite de noi, fapt care reiese din răspunsurile date la întrebarea „Ce probleme ați dori să vi le lămurească psihologia" ? Aproape jumătate dintre elevi au cerut să fie lămurite mai pe larg problemele și fenomenele asupra cărora am efectuat cercetarea noastră.

Psihologia, alături de alte discipline de învățămînt, are un rol deosebit în formarea concepției materialist-dialectice despre lume a elevilor și în educația lor ateistă. Trebuie să arătăm însă că acest rol nu poate fi îndeplinit în mod corespunzător datorită numărului de ore insuficient afectat acestui obiect de studiu, ceea ce influențează defavorabil aprofundarea multor cunoștințe de psihologie. Cadrele didactice sînt nevoite, datorită acestei situații, să condenseze la maximum materialul fără a avea timpul necesar să clarifice pe deplin chiar și unele probleme prevăzute în programă și manual. Existența răspunsurilor confuze și a altora conținînd chiar idei mistice îndreptățește această observație.

Fiind nevoită să se încadreze în numărul de ore stabilit prin planul de învățămînt, programa are o serie de lacune privind atît unele capitole cît și probleme speciale din cadrul capitolelor. Menționăm absența tocmai a acelor probleme care suscită cel mai mult interesul adolescenților, ca de exemplu : explicarea raportului dintre psihic și corp și combaterea mitului despre sufletul nemuritor, unele probleme legate de memorie, ca uitarea și amneziile, reprezentările fantastice, combaterea teoriei liberului arbitru, hipnoza, stările modificate ale psihicului în condiții patologice etc.

Pentru ca psihologia să poată contribui în mai mare măsură la formarea concepției științifice despre lume și la educarea ateistă a elevilor, socotim necesară completarea programei de învățămînt pentru predarea psihologiei cu cîteva probleme : a) La capitolul „Obiectul și metodele psihologiei", să se trateze mai pe larg raportul dintre materie și conștiință, dintre fiziologic și psihologic și să se combată ideea neștiințifică despre veșnicia sufletului. b) La capitolul „Aspecte principale ale activității nervoase superioare", unde se tratează problema inhibiției, ar fi bine să fie introdus un subcapitol privind : somnul, visele, hipnoza. c) La capitolul „Senzații și percepții" să se trateze despre iluzii, halucinații, percepții de spațiu și timp ca fenomene ce apar în ontogeneză și să se combată teoria „energiei specifice" a organelor de simț. d) La capitolul „Imaginația", să se explice geneza și caracterul reprezentărilor fantastice și religioase. e) La subcapitolul „Despre caracter" să se trateze cu deosebire mijloacele și necesitatea educației ateiste ca latură indispensabilă formării concepției

materialist-dialectice despre lume. f) Propunem de asemenea, introducerea în programă şi în manual a cîtorva noţiuni despre tulburările patologice ale psihicului, fie într-un capitol de sine stătător, fie în cadrul tratării fiecărui capitol în parte, în scopul de a combate interpretările eronate ale stărilor patologice ale psihicului.

În manualul de psihologie ar fi necesar să se introducă texte de literatură psihologică care să lămurească suplimentar problemele tratate de diferite capitole.

După cum a reieşit din analiza protocoalelor, foarte puţini elevi audiază conferinţe de popularizare ştiinţifică. De aici rezultă că şcoala şi profesorii de specialitate au datoria să se preocupe mai intens de organizarea conferinţelor cu caracter ateist şi să orienteze judicios lectura particulară a elevilor.

Articolul de faţă reprezintă rodul unor investigaţii care au avut ca scop relevarea aportului psihologiei în formarea convingerilor ateiste ale tinerei generaţii. Şcoala noastră are create toate condiţiile pentru ca, folosind sistemul complex al obiectelor de învăţămînt — printre care psihologiei îi revine un rol de seamă — să fie un factor important în formarea concepţiei materialist-dialectice despre lume a tineretului.

ПСИХОЛОГИЯ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ — ВАЖНЫЙ ФАКТОР В ДЕЛЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В ДУХЕ АТЕИЗМА

РЕЗЮМЕ

Целью настоящей работы является выявление с помощью анкеты, проведенной в нескольких средних школах Бухареста, вклада психологии как учебного предмета в воспитание молодого поколения в духе атеизма.

Опросный лист содержал две группы вопросов, посредством которых исследовались знания учеников в области отношений между „душой" и телом, сном и сновидениями, гипнозом и спиритизмом и т.д., то есть тех проблем, ненаучное истолкование которых могло бы привести к интерпретации в духе мистицизма.

Полученные результаты показали явный прогресс, достигнутый румынской школой по пути вооружения учащихся твердыми научными знаниями и формирования диалектико-материалистического мировоззрения.

В то же время исследование вскрыло некоторые пробелы в подготовке учащихся, заключающиеся в недостаточности психологической подготовки вследствие сокращенного числа часов, выделенных для данного предмета.

В заключение авторы указывают на необходимость некоторых дополнений к учебной программе и руководству по психологии в целях полного соответствия их задачам воспитания молодого поколения в духе атеизма.

LA PSYCHOLOGIE, MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT, FACTEUR IMPORTANT DE L'ÉDUCATION ATHÉE DE LA JEUNE GÉNÉRATION

RÉSUMÉ

Dans le présent article, les auteurs ont essayé de dégager la contribution de la psychologie, en tant que matière d'enseignement, à l'éducation athée de la jeune génération, telle que le prouvent les résultats de l'enquête effectuée dans quelques écoles d'enseignement moyen de Bucarest.

Le questionnaire employé contenait deux groupes de questions, à l'aide desquelles on a fait des investigations sur les connaissances des élèves en ce qui concerne le rapport entre l'âme et le corps, le sommeil et les rêves, l'hypnose et le spiritisme etc., c'est-à-dire justement sur ces problèmes qui, les connaissances scientifiques étant insuffisantes, peuvent devenir l'objet de certaines interprétations mystiques.

Les résultats obtenus ont démontré encore une fois combien évident est le progrès réalisé par l'enseignement dans la R.P.R., où les élèves acquièrent des connaissances scientifiques approfondies, où ils se forment une conception matérialiste-dialectique. L'article étudie surtout la contribution de la psychologie à ce sujet.

En même temps, l'étude dévoile certaines lacunes des élèves, dues à leurs insuffisantes connaissances de psychologie, discipline disposant d'un nombre réduit d'heures d'étude.

Dans la partie finale, les auteurs suggèrent quelques compléments nécessaires au programme d'enseignement et au manuel de psychologie, afin que ces derniers correspondent en tout aux exigences de l'éducation athée de la jeune génération.

Revista ENFANCE, 1959

Revista franceză *Enfance*, a cărei prezentare o facem în cele ce urmează, întruneşte în cele 4 numere apărute în decursul anului 1959 un sumar foarte variat atît din punctul de vedere al diferitelor probleme ale psihologiei infantile pe care le tratează, cît şi din punctul de vedere al structurii teoretico-ideologice a diferitelor materiale tipărite în revistă.

Directorul şi fondatorul revistei, profesorul H. Wallon, cunoscutul militant din Occident pentru o psihologie materialistă înaintată, a imprimat revistei franceze *Enfance* un caracter vădit progresist. Cu toate acestea, în paginile diferitelor ei numere se manifestă adesea un oarecare eclectism. În parte, acest profil sinuos al revistei *Enfance* se datoreşte faptului că urmărindu-se obiectivul programatic al revistei înscris încă în articolul-program al revistei, publicat în primul număr, (înainte cu 11 ani) de a atrage colaboratori cu vederi înaintate, această recrutare se face în cadrul diferitelor şi variatelor curente psihologice occidentale.

Aşa se explică faptul că în corpul revistei şi în cele 4 numere apărute în 1959 (ca şi în seriile celorlalţi ani) stau alături cercetări făcute în spiritul promovării testelor (cum e articolul lui G. Roquebrune : *Aspecte genetice şi tipologice ale rezultatelor obţinute cu o probă proiectivă*, *Enfance*, 1/1959, sau G. Pire : *Pe calea numărului, prezentarea a două probe de control* Enfance, 5/1959) cu cercetări pe linia tradiţională a labirintelor, folosite atît de mult de psihologii americani behavioriști (J. Chateau semnează un articol în acest sens chiar în nr. 1 al revistei). În aceeaşi apropiere semnificativă stau articole ce studiază probleme psiho-pedagogice prin statistica socială în cadrul familiei, folosind ancheta socială şi chestionarele (M. Capul, J. Roy, J. Simonin, *Enfance*, 5/1959) sau care studiază de asemenea, prin alte procedee, aspecte ale dezvoltării psihice a copilului în cadrul mediului familial anormal (M.M. Ducros, *Enfance* 2/1959).

În gama acestei variabilităţi metodologice şi de perspectivă apar şi lucrările care se ocupă de problema rolului mediului. Aşa, lucrările lui H. Duchapt (asupra adaptării tinerilor din mediul rural la alte meserii decît cele agricole, *Enfance*, 1/1959) şi a lui J. Romain (*Problemele orientării în mediul rural*, *Enfance*, 1/1959) tratează probleme interesante psihologice în spiritul cercetărilor tradiţionale franceze în care se mai reflectă o influenţă durkheimistă, pe cînd în lucrarea lui G. Rioux se pun probleme metodologice în care răzbat elemente ale spiritului politicii guvernamentale faţă de algerieni (articolul se intitulează : *Cercetări asupra distanţelor sociale în medii şcolare algeriene*).

Pe linia influenţei directe a profesorului H. Wallon în stil, problematică şi ideologie semnalăm articolele semnate de I. Lézine şi M. Tamback (*Cîteva probleme de adaptare a copilului mic în funcţie de tipul său motor şi de regimul educativ*, *Enfance*, 2/1959) ca şi articolul

lui J. Heuriot (*Structurile elementare ale conștiinței morale la copilul de vîrstă școlară*, *Enfance*, 2/1959), ca și articolul lui J. Bribes (*Preferințele copiilor pentru culori*, *Enfance*, 2/1959). Aceste ultime două articole au o orientare psiho-pedagogică.

În ansamblu, nici problemele copiilor inadaptați sau ale copiilor cu unele deficiențe și carențe nu sînt uitate, deși apar mai mult ca o preocupare sociologico-psihologică.

Ne-am referit pînă acum în special la numerele 1,2,5 ale revistei. În aceste trei numere există cunoscutele și obișnuitele cronici cu privire la cărțile (M. Soriano) și filmele (Bianca Zazzo) pentru copii (nr. 1 și 5) ca și unele note (în nr. 2). În nr. 5 există un omagiu memoriei lui A. Ferrière.

În genere, revista *Enfance* prezintă din cînd în cînd numere tematice (fie în întregime, fie cu o tematică dominantă) cum de pildă a fost în ultimii ani numărul 2/1956 (martie-aprilie) care a prezentat o serie de articole interesante în legătură cu problemele psihologice ale motricității (H. Wallon, J. Piaget etc.). Tot în 1956 (noiembrie-decembrie) a fost consacrat un număr întreg literaturii pentru copii, în 1957 a apărut un număr special asupra cine-cluburilor de tineret, în 1958 a apărut un număr întreg consacrat adolescenței (septembrie-octombrie). Și în anul 1959 a apărut un astfel de număr special. E vorba de nr. 3—4 (mai-octombrie), număr ce reunește de la prima la ultima pagină diferite articole publicate de H. Wallon în perioada 1928—1958 (timp de 30 de ani). Numărul 3—4/1959 al revistei *Enfance* cuprinde implicit un omagiu adresat profesorului ce a rămas în decursul anilor același om de știință profund și militant progresist. Materialul acestui număr a fost reunit sub titlul „Psihologia și educația copilului".

Numărul 3—4 cuprinde, în afară de o parte introductivă, 4 capitole. În partea introductivă, care începe printr-o lecție de deschidere ținută de profesorul H. Wallon la Collège de France în 1937 asupra raporturilor dintre psihologie și pedagogie (lecția este intitulată : *Psihologia și educația copilului*) se dezbat o serie de probleme teoretice importante ale psihologiei infantile, ale locului ei în sistemul științelor (articolul *Psihologia — știință a naturii și a omului*) și ale obiectului ei (*Psihologia genetică*), *Bulletin de Psychologie*, Tome X/1/1956. În aceste trei articole, H. Wallon definește teoretic poziția sa, se opune tendințelor biologizante din psihologia infantilă, paralelismului psiho-fizic etc., subliniază ideea prețioasă că în știința contemporană — psihologia ocupă un loc important și are un teritoriu de cercetare imens, în care se întretaie terenul a foarte multe științe începînd cu influența meteorologică asupra psihicului și sfîrșind cu probleme de biologie, lingvistică, istorie, economie etc.

O altă idee prețioasă dezvoltată în aceste trei articole este aceea cu privire la specificul calitativ al psihicului și conștiinței umane. Dezvoltarea capacității de a munci și a vorbi a făcut ca la om să se dezvolte *necesitatea de a învăța în mod prelungit* și chiar sistematic. Această necesitate s-a creat datorită existenței societății și necesității de a transmite de la generație la generație succesele activității ei.

În legătură cu problema metodelor, H. Wallon subliniază valoarea observației științifice, pledează pentru cercetarea de laborator și critică metoda testelor ca o metodă analitică, superficială, impersonală și abstractă (critica testelor o reîntîlnim și în alte articole din acest număr special al revistei).

După această parte introductivă urmează un prim capitol care se ocupă cu dezvoltarea psiho-motorie a copilului, și cuprinde 4 articole.

Articolele ce se referă la dezvoltarea psiho-motorie a copilului discută în mod analitic problemele teoretice și practice ale dezvoltării mecanismului motricității la copil.

Tot în această parte a revistei este reprodus un articol mai vechi al lui H. Wallon cu privire la kinestezie (termenul reunește interorecepția, sensibilitatea proprioceptivă și posturală) și rolul kinesteziei în dezvoltarea imaginii vizuale a propriului corp la copil. H. Wallon

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

arată (citînd din Marx) că în acest proces are un rol important și exterorecepția. Omul se reflectă ca într-o oglindă în alt om și numai așa ajunge la cunoașterea și imaginea corpului propriu. H. Wallon citează în această problemă și pe psihologul sovietic Ananiev (articolul a fost scris în 1954).

În capitolul următor, intitulat *Dezvoltarea socială a copilului*, sînt reunite o serie de articole ce se ocupă cu dezvoltarea conștiinței de sine la copil, cu problema influenței mediului asupra dezvoltării psihice a copilului (mai ales familia) cu etapele sociabilității la copil — și în sfîrșit, cu problema definirii educației ca fenomen social.

Referindu-se la formarea conștiinței de sine în articolul *Rolul celeilalte persoane în formarea conștiinței de sine*, prof. H. Wallon critică atît concepția lui Freud cît și aceea a lui J. Piaget în legătură cu această problemă. Convingătoare apare în articol argumentarea tezei că rolul altuia în formarea conștiinței de sine este considerabil.

Tot în legătură cu analiza dezvoltării sociale a copilului sînt reproduse două articole publicate de H. Wallon în *Cahiers internationaux de Sociologie*, 1954. În special articolul *Mediile, grupurile și psihogeneza copilului* expune o merituoasă și cunoscută luare de atitudine a profesorului H. Wallon față de felul cum este privită problema mediului și a rolului său de către diferiți psihologi. Începutul argumentării se face citînd din Lenin (*Materialism și empiriocriticism*), critica fiind îndreptată împotriva acelora care văd în mediu un factor neschimbător. În special analiza rolului familiei în dezvoltarea psihică a copilului are la bază o profundă viziune politică. H. Wallon face în acest articol un rechizitoriu și o prezentare critică a problemelor familiei burgheze care dezvoltă la copii individualismul, egoismul etc. Se subliniază ideea că și școala continuă să dezvolte indivizi izolați în societatea burgheză deoarece profesorul are în față și lucrează numai cu individualități (prin sistemul și tradiția specifice școlii burgheze). Opunînd acestui tablou școala sovietică, H. Wallon vorbește cu entuziasm despre rolul colectivului în dezvoltarea personalității copiilor — de organizațiile de tineret din U.R.S.S. (pionierii și comsomoliștii, care realizează legătura între școală și instituțiile sociale, contribuind la educația cetățenească a copiilor). Simpatia pentru școala sovietică și sistemul ei de educație este mobilizatoare în rîndurile acestui articol pe care ne-am permis să-l reamintim cititorilor noștri (și celor care l-au citit în 1954 cînd a apărut, și celor care nu l-au citit atunci).

În articolul *Studiul psihologic și sociologic al copilului* (apărut în 1947, în *Cahiers Internationaux de Sociologie*) se reia problema mentalității cu privire la copil și psihicul său. Este criticat punctul de vedere care pune în centrul psihologiei „individul", în același timp sînt criticate și denaturările „totalitarismului german", care a exprimat atitudini politice brutale, rasism, naționalism șovin, considerînd că individul nu este decît un detaliu, un element fără semnificație proprie). Criticînd pe J. Piaget pentru individualismul propriu concepției sale, H. Wallon arată că de la început copilul se dezvoltă ca personalitate socială, conștiința de sine crește în condițiile creșterii rolului și influenței societății asupra copilului.

În articolul următor, se descriu etapele sociabilității la copil.

Tot un material interesant există în articolul *Sociologie și educație* (extras din *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1951) în care se încearcă definirea educației ca proces social pornindu-se de la cele două modalități de a privi educația — ca transmitere de la generație la generație a valorilor dobîndite de societate ... sau ca proces ce are drept scop dezvoltarea aptitudinilor și a personalității. În opoziție cu alternativa burgheză individ — societate, H. Wallon prezintă punctul de vedere al pedagogiei sovietice, soluția lui A.S. Makarenko în această problemă controversată. Din nou sînt prezentate cu multă căldură succesele educației din U.R.S.S., țară în care „nu există clase sociale". Problema liniilor de perspectivă și a „bucuriei zilei de mîine" (Makarenko) sînt tratate aluziv în text. Problema educării în colectiv și prin colectiv este acceptată total de către autor ca singura soluție științifică a pedagogiei viitorului.

Articolele *De la experienţa concretă la noţiunea de cauzalitate* şi *Realul şi mentalul* sînt reunite sub titlul generic de *Psihologie comparată*. Autorul lor se dovedeşte un psiholog profund care vede rolul necesităţilor şi al trebuinţelor, dezvoltarea lor ca şi a mijloacelor de a le satisface, ca factori importanţi ai dezvoltării psihice. Structura societăţii respective are însă în ultimă instanţă rolul esenţial în acest proces complex.

Ultima parte a acestei culegeri de articole şi studii se ocupă în mod mai concret de aportul psihologiei infantile în problema educaţiei (*Psychologie et Education*).

În primul articol din această serie se vorbeşte de faptul că educatorul trebuie să fie un bun psiholog *Formarea psihologică a profesorilor* — este titlul articolului).

Articolul următor (o conferinţă din 1929) se ocupă de cauzele lipsei de atenţie la copil şi subliniază în special cauze psihologice.

Un profil asemănător are articolul *Disciplina şi tulburările de caracter* (comunicare din 1937) care se ocupă de problema influenţei şi rolului „disciplinei" în dezvoltarea caracterului. Se porneşte de la analiza celor două sensuri acordate disciplinei. Un sens acordat disciplinei este acel de linişte, docilitate, pasivitate (în timpul lecţiei să nu preocupe pe elevi nimic nici din afară, nici din ei înşişi). Aceasta este o disciplină formală (colectivă) care generează simulări, minciună etc. — suprimă curiozitatea, interesele, iniţiativa intelectuală. Al doilea sens este contrariul primului (disciplina interioară liber consimţită). Şi într-un caz şi în altul, disciplina e legată de formarea şi dezvoltarea unor trăsături de caracter. Evident atitudinea, conduita şi personalitatea profesorului au un rol important în dezvoltarea caracterului şi a disciplinei necesare procesului de educaţie.

În articolul *Copiii aşa-zişi „perverşi"* (1936), pornindu-se de la teza că pentru fiecare copil sensul acţiunii sale nu depinde de el singur ci de relaţiile sale cu alte persoane, de condiţiile generale ale vieţii copilului, se critică diferitele teorii (în special fataliste) cu privire la copiii dificili. Conduita copilului se desfăşoară în cadrul unor opoziţii complexe (se face apel la Marx — lupta contrariilor). Ca atare, un studiu pur static al individului este inoperant. Conduita rezultă din complexitatea variabilă care formează situaţia de viaţă a unui copil.

Ultimul articol al acestui număr special se ocupă de problema Reformei Universităţii din Franţa (1945).

H. Wallon foloseşte prilejul acestei conferinţe spre a face o analiză profundă a dezvoltării structurii şcolii franceze în funcţie de interesele burgheziei. Orice formă de organizare a şcolii oglindeşte anumite necesităţi sociale. Şcoala medie a fost dezvoltată şi cultivată de către clasa burgheză din care cauză reţeaua învăţămîntului mediu e vastă în Franţa. Învăţămîntul superior s-a dezvoltat în secolul al XVIII-lea în special — ultimul născut fiind învăţămîntul primar (cea de-a III-a Republică). Învăţămîntul tehnic a rămas în urmă şi a rămas extrauniversitar. H. Wallon propune cercetări ample, o revizuire a tuturor ideilor preconcepute cu privire la învăţămînt, la organizarea diferitelor secţii în şcoala medie etc.

Din sumara trecere în revistă a acestui material se degajă personalitatea vie şi caldă a profesorului H. Wallon — materialismul înaintat al concepţiei sale despre lume şi viaţă, cunoaşterea şi spiritul fin de observaţie al unui om cu o vastă cultură şi o profundă inteligenţă.

Nu putem încheia aceste rînduri fără a face referiri la modalitatea analitică deosebit de complexă în care H. Wallon priveşte orice problemă asupra căreia se opreşte — la sezisarea dialectică a fenomenului psihologic şi a cauzalităţii sale. Referirile frecvente la I.P. Pavlov, la psihologii sovietici (B.G. Ananiev, A.N. Leontiev şi la cunoscutul pedagog A.S. Makarenko) arată că H. Wallon este unul din savanţii care contribuie la cunoaşterea psihologiei sovietice în Occident. Toate acestea fac în ansamblu ca revista *Enfance* să fie citită cu interes de fiecare dată.

U. Şchiopu

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE NORMALE ET PATHOLOGIQUE*

Revista, editată de Presses Universitaires de France, a fost fundată în 1904 de P. Janet şi G. Dumas. În prezent este condusă de P. Guillaume şi I. Meyerson. Articolele publicate au în genere un caracter eclectic de predominanţă idealistă. Preocupările sînt foarte variate. Ele sînt orientate însă cu predilecţie spre probleme de teoria limbajului, de estetică, de teoria senzaţiilor etc.

Articolele cuprinse în numerele recenzate de noi aduc un material variat, în general interesant, din diferite domenii ale psihologiei: senzaţii, gîndire, limbaj, psihologie animală etc. Din păcate, o bună parte din articole au un caracter speculativ, cu multe ipoteze şi puţine concluzii precise. Lipsa unei orientări ideologice ştiinţifice de bază duce la tot felul de interpretări subiectiviste şi unilaterale, cu inconsecvenţe şi impreciziuni. Dar, repetăm, există şi foarte mult material faptic interesant şi multe sugestii valoroase.

În domeniul psihologiei senzaţiilor menţionăm:

M. Guillot, *Asupra mecanismelor psihologice ale olfacţiei* (nr. 1). După ce aduce o serie de exemple interesante privitoare la importanţa olfacţiei, trece în revistă cele mai importante teorii în acest domeniu (Warwick, Adrian etc.). În general, autorul este de părere că molecula odorantă, vehiculată de aer, acţionează direct asupra organului senzorial receptor (şi nu cum susţin unii autori, prin intermediul unor radiaţii). În ceea ce priveşte transmiterea mesajului nervos, autorul admite posibilitatea existenţei unor receptori specifici care utilizează două sisteme deosebite de transmisie spre cortex. Lipsa principală a articolului constă în faptul că se insistă prea puţin asupra rolului integrator al cortexului, pe care acesta îl realizează printr-o activitate superioară de analiză şi sinteză.

R. Angelergues şi H. Hécaen, *Durerea în cursul leziunilor emisferelor cerebrale* (nr. 1 şi 2). Autorii îşi pun problema nivelului la care se realizează integrarea senzaţiilor dureroase şi, în legătură cu aceasta, problema locului senzaţiilor de durere în cadrul sensibilităţii generale. Folosind observaţii personale şi ale altor cercetători referitoare la algo-halucinoze, la efectele dolorifice ale excitării, ablaţiei, leziunilor corticale etc., autorii conchid, şi sîntem de acord cu acest punct de vedere, că scoarţa joacă un rol important în elaborarea senzaţiilor de durere, în integrarea lor în imaginea corporală, ca şi în cunoaşterea lumii externe.

Interesant prin sugestiile pe care le conţine este articolul lui N. Galifret-Granjon, *Asupra agnoziei şi asimboliei* (nr. 1), articol care însă nu se bizuie pe date experimentale. Autorul propune următoarele ipoteze: este necesar să se regrupeze diferitele tipuri de agnozii implicînd raporturi spaţiale sau, cu alte cuvinte, să se studieze tulburările raporturilor spaţiale în diferite forme de agnozii pe care clinica le distinge. Distincţia între *agnozie* şi *asimbolie* s-ar putea face pe următorul criteriu: agnozia propriu-zisă sau primară ar consta în dezorganizarea relaţiilor spaţio-temporale în cunoaşterea obiectului. Agnozia secundară sau asimbolia ar consta în tulburarea capacităţii de integrare conceptuală, categorială a obiectului perceput. Ar fi interesant, după părerea autorului, să se studieze influenţa tulburărilor tactilochinestezice în ontogeneză asupra activităţii perceptive a subiectului, plecînd de la ipoteza unităţii dintre cunoaştere şi acţiune.

În problemele gîndirii şi inteligenţei publică articole G. Bouligand şi G. Montpellier.

G. Bouligand publică articolul *Aspecte recente ale gîndirii teoretice globale. Exemple de reperaj în condiţii critice* (nr. 4). Folosind o informaţie foarte bogată şi variată, G. Bouligand încearcă să urmărească unele aspecte ale dezvoltării gîndirii ştiinţifice contemporane. Nu putem însă fi de acord cu faptul că autorul ignorează în analiza sa condiţionarea obiectivă social-istorică a dezvoltării gîndirii ştiinţifice. În orice investigaţie, arată Bouligand, cercetătorul îşi propune să descopere în primul rînd elementele stabile, susceptibile de repetare, a căror cunoaş-

* Numerele 1, 2, 3, 4 pe anul 1958.

tere să-i permită previziunea evenimentelor. În felul acesta, el este interesat de repetarea situațiilor tipice (R.S.T.). După Bouligand, trebuie să vorbim de 3 categorii de R.S.T. 1° R.S.T. structural referitor la aspectele esențiale și exprimabile matematic, 2° R.S.T. observat, care admite o anumită aproximație, așa cum întîlnim în fizică sau biologie, 3° R.S.T. statistic. E vorba în fond, după cîte înțelegem, de efortul omului de știință de a generaliza, de a clasifica și de a pune astfel în evidență aspectele structurale (esențiale) ale fenomenului de care se ocupă. Or, același procedeu trebuie aplicat științei însăși. Acest rol l-a avut, de pildă, teoria grupurilor în istoria matematicii. Autorul este preocupat de sensul determinist al evoluției științelor. El scoate în evidență strînsa interdependență dintre diferite domenii științifice, tendințe către sinteze din ce în ce mai ample, momentele de ascuțire a contradicțiilor între diferitele concepții și depășirea acestor contradicții prin noi sinteze. Sînt date exemple interesante referitoare la axiomatică, teoria relativității, teoria informației, cibernetica, calculul probabilităților etc. Așa cum spuneam, încercînd această interesantă incursiune în istoria gîndirii științifice, autorul nu ține, din păcate, seama de faptul că determinismul interior al evoluției ideilor nu este decît relativ și incomplet, el fiind de fapt reflexul determinismului obiectiv al evoluției condițiilor materiale de existență a societății.

G. de Montpellier, în articolul *Procesele de învățare și inteligență* (nr. 4), ocupîndu-se de raporturile dintre aceste două forme de conduită, încearcă să sesizeze anumite aspecte distinctive ale inteligenței umane. În general, articolul este scris de pe pozițiile școlii gestaltiste.

În cazul învățării, formarea sintezei, sau sesizarea unei relații de apartenență, sînt rezultatul unei experimentări prealabile. În cazul inteligenței, e vorba de o reorganizare structurală a datelor. Părerea autorului este că în cazul inteligenței umane, fiind vorba de sesizarea unor relații de necesitate, este nevoie de recunoașterea identității în diversitate. Or, acest lucru nu este posibil în planul percepției, ci doar în cel logic sau rațional. Caracteristică este deci, după autor, pentru inteligența umană, capacitatea de a sesiza identitatea în diversitate. După părerea noastră, aceasta nu poate fi caracteristica de bază a gîndirii umane, ci doar unul din aspectele sale.

În toate cele 4 numere nu există decît un singur studiu avînd o legătură mai directă cu practica. Ne referim la articolul lui J. Larrue, *Organizarea timpului liber și reacțiile muncitorilor* (nr. 4). Articolul scoate în evidență insuccesul înregistrat în Franța de mijloacele organizate de întreprinderi pentru ocuparea timpului liber al muncitorilor. Chiar în relatările autorului rezultă că principala piedică o constituie faptul că ziua de lucru de 8 ore nu este respectată, muncitorul ajungînd curent la zile de lucru de 11 ore. Obosiți, ei preferă să rămînă acasă și să nu mai utilizeze locurile speciale de recreare. Există însă, după cum arată autorul, și o cauză subiectivă. Aversiunea muncitorilor pentru întreprinderea capitalistă se răsfrînge și asupra așa-ziselor distracții pe care ea le oferă. Citățm: „...în mod esențial, sentimentul de constrîngere — sarcina „de cîștigare a pîinii", gesturile impuse, ritmul determinat generează sentimentul de exploatare și robie de îndată ce muncitorul se gîndește la superiori, la direcție. Are loc un fel de contagiune psihologică între munca în uzină și activitățile de destindere care sînt propuse. Ele evocă obligație... jug patronal". (*Journal de Psychologie* nr. 4/1959, p. 486).

Un mare număr de articole se ocupă de problemele de psihologia limbajului. Numărul 3 este în întregime consacrat acestui capitol. Citățm cîteva articole: E. Benveniste, *Despre subiectivitate în limbaj*. Autorul expune o serie de vederi interesante privitoare la exprimarea subiectivității, a ideii de „eu" în limbaj. El analizează locul particular ocupat de pronumele personale. Teza susținută de autor, după care „fundamentul subiectivității este în exercițiul limbajului", este însă, fără îndoială, produsul unei viziuni unilaterale a lucrurilor.

A. Mirambel, *Asupra noțiunii de conștiință lingvistică* (nr. 3). Autorul analizează noțiunea de conștiință lingvistică în raport, pe de o parte cu noțiunea de element conștient al

limbajului şi, pe de altă parte cu cea de „sentiment lingvistic", „Conştiinţa lingvistică" implică în primul rînd *participarea directă a subiectului* vorbitor la limba pe care o vorbeşte. Ea este conştiinţa nu a unor fapte izolate, ci a *sistemului* de fapte lingvistice ca atare, a *necesităţii* cu care faptele de limbaj sînt investite de societate.

P. Guiraud, *Limbaj, cunoaştere şi informaţie* (nr. 3). Articolul cuprinde o expunere destul de limpede şi sistematică a aplicării teoriei informaţiei la problemele de limbaj. Sînt utilizate noţiunile de cantitate de informaţie — în raport cu cea de probabilitate — codare şi decodare etc.

P. Oléron, *Pentru un studiu psihologic al redondanţei* (nr. 3). Noţiunea de redondanţă este cunoscută din teoria informaţiei. Ea exprimă gradul de exces în utilizarea semnalelor cu prilejul transmiterii unei informaţii. Oléron arată însă că pentru psihologie, noţiunea de redondanţă nu se reduce numai la ideea de exces de semnale. În fond, redondanţa exprimă creşterea probabilităţii elementelor mesajului. (Cunoaşterea unei porţiuni dintr-un text, de pildă, cuprinde indicaţii privitoare la modul în care textul va continua). Pentru cercetarea acestei probleme, autorul a făcut un experiment simplu. Subiecţilor li se prezenta începutul unui text şi li se cerea să ghicească cuvîntul care trebuia să urmeze. După ce cuvîntul era stabilit, li se cerea să ghicească cuvîntul următor etc. Pe baza experimentului, autorul stabileşte o serie de factori care influenţează anticiparea (de pildă : orientarea dată de elementele anterioare, delimitarea cîmpului de prelungiri posibile, sensul general şi atmosfera textului etc.).

Alte articole semnate de S. Ullmann, A. Rygaloff, A. Martinet, M. Durand, M. Chastaing se ocupă de problema noilor orientări în semantică, de antinomii, de simbolismul vocalelor etc.

Cîteva articole sînt consacrate *psihologiei animale*. Pierre P. Grassé, *Efectul grupului asupra animalului şi omului* (nr. 2). Referindu-se la influenţa exercitată de viaţa în grup a unor animale asupra dezvoltării psihofiziologice a indivizilor, autorul emite următoarea ipoteză : este necesar să distingem : *a*) efectul de masă în care indivizii sînt influenţaţi în special de modificările în mediul ambiant, produse de masa indivizilor (apariţia unor substanţe toxice ridicarea temperaturii, umiditatea etc.) de *b*) efectul de grup în care e vorba de forme de interacţiune propriu-zisă între indivizi pe cale senzorială. Extinderea acestor consideraţii la om este făcută de autor, după părerea noastră, simplist, cu ignorarea unor elemente esenţiale (în primul rînd rolul muncii).

Date noi privitoare la *Fenomenele de integrare nervoasă la insecte* (nr. 1) găsim în articolul lui G. Richard. Autorul îşi pune problema modului în care ganglionii cerebroizi ai insectelor, asigură sinteza stimulilor exteriori în vederea unui răspuns adecvat. El ajunge la concluzia că mecanismul central integrator este situat în regiunea corpilor pedunculaţi.

A. Vandel, în articolul *De la semnal la un cuvînt* (nr. 2) îşi propune să găsească unele aspecte ale originii limbajului uman la animale. Nu putem fi de acord cu faptul că autorul extinde termenul de limbaj la formele cu totul elementare de comunicare care există la animale. Limbajul, care este esenţialmente un al doilea sistem de semnalizare, aşa cum a arătat I. P. Pavlov, nu este un produs instinctual, ci unul social, cristalizînd experienţa unui şir îndelungat de generaţii în reflectarea generalizată a realităţii obiective. Or, formele de comunicare existente la animale — chiar la cele mai evoluate — se bazează în general pe reacţii înnăscute şi, fapt esenţial, sînt incapabile să vehiculeze o experienţă colectivă. (Exemplele din articol confirmă neîncetat această teză). În concepţia autorului, limbajul uman nu ar fi decît perfecţionarea limbajului mai primitiv al animalelor. Rolul muncii colective în apariţia limbajului şi, în genere, a conştiinţei la om sînt ignorate. Sînt interesante în articol relatările diferitelor forme de comunicare gestuală sau sonoră existente la animale, dar care — cum spuneam — nu au niciodată caracterul unui limbaj propriu-zis.

E. F.

Б. М. ТЕПЛОВ, *Типологические особенности высшей нервной деятельности человека*, том II, Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, 1959.

Volumul *Particularităţile tipologice ale activităţii nervoase superioare a omului* cuprinde o culegere de lucrări experimentale ale colectivului condus de B. M. Teplov, membru activ al Academiei de Ştiinţe pedagogice din R.S.F.S.R.

În continuarea cercetărilor apărute în primul volum (1956), lucrările din volumul de faţă sînt consacrate studiului proprietăţilor separate ale proceselor nervoase. După cum arată B. M. Teplov în articolul său introductiv, această etapă analitică dictată de logica cercetării este neapărat necesară pentru a putea trece la studiul legăturilor dintre diferitele proprietăţi ale proceselor nervoase şi clasificarea tipurilor de sistem nervos.

Din cele 16 studii care compun volumul, şase sînt consacrate cercetării intensităţii proceselor nervoase. Aceste rezultate sînt de altfel sintetizate în articolul lui B. M. Teplov : *Cîteva rezultate ale studiului forţei sistemului nervos la om.* Deoarece acest articol are atît caracter orientativ cît şi caracter sintetic, ne vom opri mai mult asupra lui.

În studiul fiecăreia din proprietăţile fundamentale ale tipului de sistem nervos al omului, în faţa autorilor au stat trei probleme principale : *a*) clarificarea naturii fiecărei proprietăţi a sistemului nervos dat (altfel spus, conţinutul fiziologic al noţiunii) ; *b*) stabilirea manifestărilor tipologice ale acestei proprietăţi ; *c*) punerea la punct a tehnicilor pentru determinarea şi studierea proprietăţii date.

Pentru orice cercetător în domeniul psihologiei şi al fiziologiei activităţii nervoase superioare, este evident că dificultatea problemei constă în special în stabilirea probelor funcţionale, capabile să ne pună în evidenţă fiecare din proprietăţile fundamentale ale proceselor nervoase, dar în acelaşi timp, aceste probe funcţionale nu pot fi folosite cu succes decît odată cu cunoaşterea conţinutului fiziologic şi a manifestărilor psihologice ale proprietăţii date. Bazîndu-se pe bogatul material experimental şi teoretic al şcolii lui I. P. Pavlov, colectivul condus de B. M. Teplov a reuşit ca, pe baza cercetărilor experimentale cu metode variate, să pună la punct o serie de tehnici pentru determinarea forţei sistemului nervos şi să stabilească indicatori ai intensităţii proceselor nervoase.

După cum se ştie, forţa sistemului nervos se caracterizează prin capacitatea de lucru, rezistenţa sa funcţională, care practic se manifestă prin capacitatea celulelor nervoase de a suporta acţiunea unor excitanţi extrem de puternici sau a căror durată se prelungeşte în timp. Din acest punct de vedere, indicatorul forţei sistemului nervos este pragul inhibiţiei supraliminare. Acest prag este determinat de durata sau forţa stimulului la care (pentru individul dat în condiţiile date) apare inhibiţia supraliminară. Prin urmare, trebuie deosebită : *a*) rezistenţa

funcţională faţă de stimuli prelungiţi (intermitenţi sau continui) şi *b*) rezistenţă funcţională faţă de stimuli puternici.

V. I. Rojdestvenskaia, în articolul *Manifestarea forţei sistemului nervos prin capacitatea celulelor nervoase de a suporta o excitaţie concentrată prelungită*, foloseşte ca indicator al forţei sistemului nervos gradul scăderii valorii reflexului condiţionat în urma aplicării repetate a excitantului condiţionat (cu întărire) la intervale scurte. Excitantul condiţionat acustic (ton slab sau ton puternic) se aplică de zece ori la interval de 2 minute, întărindu-se de fiecare dată cu luminarea strălucitoare a camerei. Măsurarea sensibilităţii la lumină cu ajutorul adaptometrului arată o scădere a acestei sensibilităţi cu 50—80% la acţiunea excitantului necondiţionat (iluminarea camerei) şi cu 20—25% la excitantul condiţionat (sunetul). După aplicarea repetată a excitantului condiţionat şi în special pe fondul unei doze de cofeină (0,1—0,2 gr). Slăbiciunea sistemului nervos se exprimă prin scăderea reacţiei reflex-condiţionate. Păstrarea aceloraşi valori, sau creşterea valorilor reflex-condiţionate în urma aplicării repetate a excitantului condiţionat (şi în special pe fond de cofeină) denotă un prag ridicat al inhibiţiei supraliminare şi deci o forţă mare a sistemului nervos.

Modificînd starea funcţională a sistemului nervos prin cofeină în cursul activităţii motorii ritmice, autorul citat foloseşte metoda ergografică pentru a determina pragul inhibiţiei supraliminare faţă de un excitant acustic de scurtă durată. Fără a fi în totalitate de acord cu generalizarea teoretică a rezultatelor obţinute, subliniem din articolul *Tehnica ergografică pentru determinarea forţei celulelor nervoase la om*, ideea combinării probelor funcţionale farmacologice cu cele fiziologice.

După cum se ştie, forţa sistemului nervos se caracterizează printr-o serie de particularităţi ale *concentrării procesului de excitaţie*. La tipul puternic, stimulii de intensitate slabă şi mijlocie dau naştere unor focare de excitaţie mai concentrată. Practic, după determinarea pragului la un excitant vizual punctiform, apariţia în cîmpul vizual a unui excitant vizual suplimentar produce la tipul de sistem nervos puternic o creştere a pragului (inducţie negativă cu punct de plecare în focarul de excitaţie concentrată) şi la tipul de sistem nervos slab, o scădere a pragului (datorită iradierii excitaţiei din focarul corespunzător stimulului suplimentar). Această metodă folosită de V. I. Rojdestvenskaia şi denumită de B. M. Teplov metoda inducţiei, permite separarea tipurilor extreme, în special în urma intensificării acţiunii excitantului suplimentar (aplicarea repetată a excitantului suplimentar, proba cu cofeină). Pe baza acestor experienţe, indicator al forţei sistemului nervos devine nu numai pragul inhibiţiei supraliminare, dar şi pragul iradierii excitaţiei ; la tipul de sistem nervos slab el este mai scăzut decît la tipul puternic, aşa după cum arată Rojdestvenskaia în cel de-al treilea articol al său.

Pe acelaşi principiu al inducţiei se bazează şi tehnica folosită de Ermolaieva-Tomina L. B., în articolul *Capacitatea de concentrare a atenţiei şi forţa sistemului nervos.*

Pornind de la premiza că forţa sistemului nervos se caracterizează prin rezistenţa faţă de acţiunea inhibitorie (prin inducţie negativă) a excitanţilor neaşteptaţi, autoarea a arătat că la tipul de sistem nervos slab, sensibilitatea vizuală scade în urma acţiunii stimulilor acustici neaşteptaţi, în timp ce la tipul de sistem nervos puternic sensibilitatea vizuală creşte, ceea ce se explică prin formarea unui focar dominant în regiunea vizuală. Date analoge au fost obţinute de aceeaşi autoare asupra analizatorului acustic. Autoarea încearcă să stabilească oarecare corelaţii între datele sale experimentale şi observaţiile din viaţa de toate zilele, arătînd că în general, tipul puternic, spre deosebire de cel slab, poate lucra în zgomot fără scăderea randamentului.

Lăsînd la o parte faptul că această observaţie nu este suficient de controlată statistic, şi că factorii de educaţie, de stare funcţională a sistemului nervos, influenţează în mod hotărîtor capacitatea de concentrare a atenţiei în condiţiile acţiunii unor excitanţi inoportuni, experienţe

numeroase demonstrează că un rol important în păstrarea capacităţii de concentrare a atenţiei revine în special procesului inhibitor, care are rolul de a limita excitaţia concentrată.

În 1955, B. M. Teplov a emis ipoteza că slăbiciunea sistemului nervos se datoreşte sensibilităţii, reactivităţii sale crescute, cu alte cuvinte, că celulele slabe se epuizează mai repede, deoarece fiind mai sensibile, intră în acţiune la excitanţi mai slabi. Pentru a verifica această ipoteză, V. D. Nebîliţin, în articolul *Studiul relaţiei reciproce dintre sensibilitatea şi forţa sistemului nervos*, cercetează în paralel pragul sensibilităţii la lumină şi la sunet, precum şi forţa sistemului nervos prin metoda inducţiei şi a aplicării repetate a stimulilor optici. De asemenea, înregistrează modificările pragurilor absolute ale văzului şi auzului sub influenţa cofeinei. Rezultatele cercetărilor confirmă, în general, ipoteza existenţei unei corelaţii inverse între forţa şi sensibilitatea celulelor corticale. *Mai mult decît atît*, la tipul de sistem nervos slab se observă modificări (în general creşteri) ale pragului absolut al sensibilităţii optice şi acustice sub cofeină.

În aceeaşi ordine de idei, articolul *Semnificaţia tipologică a vitezei elaborării reflexului condiţionat foto-chimic* conduce pe acelaşi autor la concluzia că reflexul condiţionat se elaborează cu atît mai rapid, cu cît sensibilitatea analizatorului este mai mare, dar sensibilitatea este mai mare la tipurile slabe. Păstrînd aprecierea pozitivă pentru străduinţa autorului de a găsi corelaţiile dintre pragul sensibilităţii analizatorului, limitele capacităţii lor de lucru şi mecanismul conexiunii temporare, credem că în aprecierea forţei sistemului nervos nu ne putem mărgini la momentul apariţiei reflexului condiţionat ca indicator, ci în primul rînd la capacitatea de menţinere a conexiunii temporare.

Din acest punct de vedere, articolul lui A. N. Vasiliev intitulat *Deosebirile individuale în viteza învăţării şi păstrării celor învăţate* ajunge la concluzia că există o corelaţie inversă între viteza individuală a învăţării mecanice (tehnica corelaţiei între cifre şi litere) şi durata păstrării celor învăţate. Altfel exprimat, cei ce învaţă repede, uită repede. Autorului explică aceste diferenţe individuale prin deosebiri în mobilitatea proceselor nervoase, dar argumentele nu sînt satisfăcătoare.

Deşi, atît sub raport metodic cît şi sub raport teoretic, rezultatele cercetărilor asupra forţei sistemului nervos reprezintă un progres real în studiul proprietăţilor tipologice la om, B. M. Teplov arată că cercetările experimentale nu permit concluzii generale asupra activităţii omului în viaţa de toate zilele. Aşa, de pildă, referindu-se la capacitatea de lucru, Teplov subliniază că nu e vorba de activitatea productivă a omului. Aceasta depinde de poziţia sa faţă de muncă, interesele, înclinaţiile, capacitatea, cunoştinţele, priceperea de a-şi organiza lucrul.

Aceşti factori nu depind de forţa sistemului nervos. De aceea, un om cu un sistem nervos slab poate da o productivitate foarte mare.

Asupra forţei sistemului nervos cercetările experimentale ne informează în ce condiţii, cît de repede şi cum apare oboseala, ce mijloace ajută omului să lupte împotriva oboselii, ce condiţii sînt necesare pentru a obţine o productivitate maximă.

Cu privire la concentrarea sau dispersia atenţiei, autorul arată că aceasta depinde nu numai de particularităţile tipologice, ci şi de condiţiile de educaţie. De asemenea, depinde de poziţia individului faţă de activitatea dată.

În ceea ce priveşte particularităţile sensibilităţii, consideră că pot fi mascate de condiţiile de educaţie şi nu ţin numai de tipul de sistem nervos. Forţa sistemului nervos se manifestă de asemenea în particularităţile sferei emoţionale.

Dintre cercetările consacrate studiului mobilităţii proceselor nervoase, atragem atenţia asupra articolului lui L. A. Şvarţ, intitulat *Deosebirile individuale în frecvenţa critică a licăririlor şi durata imaginii negative consecutive*.

Pornind de la ipoteza că frecvenţa critică a licăririlor poate defini viteza întreruperii procesului de excitaţie, autorul dă indicaţii cantitative asupra deosebirilor individuale observate.

Tehnica, destul de simplă, constă în excitarea luminoasă intermitentă şi scăderea progresivă a intervalului dintre stimulii luminoşi. Intervalul minim care poate fi remarcat de subiect indică rapiditatea întreruperii procesului nervos, deci mobilitatea crescută a procesului de excitaţie.

În a doua serie de cercetări, autorul arată că subiecţii la care procesul de excitaţie se întrerupe rapid au o imagine consecutivă negativă prelungită, în timp ce subiecţii a căror frecvenţă critică a licăririlor este scăzută au o imagine consecutivă, negativă mai scurtă.

Tehnica preconizată de autor pentru studiul mobilităţii procesului de excitaţie este preţioasă, credem, atît pentru precizia cît şi pentru simplitatea sa şi poate fi de un real ajutor în determinarea tipului de sistem nervos.

Problema mobilităţii proceselor nervoase este obiectul cercetărilor cuprinse şi în articolele semnate de K. M. Gurevici, *Rolul intensităţii stimulilor în cursul transformării reacţiei de alegere* şi *Elaborarea şi modificarea stereotipului dinamic — mijloc de determinare a proceselor nervoase la om.*

Apreciind valoarea tehnicilor pentru studiul mobilităţii proceselor nervoase, autorul consideră că metodele complexe au avantajul de a reprezenta modele experimentale care au un grad de analogie cu realitatea deoarece studiază modificări ale reacţiilor la schimbarea condiţiilor externe, în timp ce metodele simple, analitice, studiază numai viteza apariţiei sau întreruperii procesului nervos.

Referindu-se la un citat din I. P. Pavlov, autorul consideră că transformarea semnificaţiei excitanţilor testează nu numai mobilitatea ci şi forţa sistemului nervos.

Lăsînd la o parte interpretarea personală a afirmaţiilor lui Pavlov, problema relaţiei dintre forţa sistemului nervos şi mobilitatea sa îşi are importanţa sa, şi încercarea autorului de a căuta corelaţiile posibile o considerăm meritorie.

Avînd ca indicator principal perioada de latenţă a răspunsului motor la excitanţi pozitivi de intensităţi diferite şi variaţiile sale în urma inversării semnificaţiei semnalelor, autorul ajunge la următoarele concluzii :

La tipul de sistem nervos slab, transformarea semnificaţiei excitanţilor puternici este mai dificilă. Gradul transformării depinde de gradul consolidării reflexelor condiţionate, de aceea tehnica experimentală a autorului asigură în prealabil consolidarea reacţiilor pentru ca datele comparative să-şi păstreze valabilitatea.

În cel de-al doilea articol, autorul elaborează un sistem de reflexe condiţionate motorii numai din excitanţi pozitivi (acustici) de diferite intensităţi. Indicatorul principal rămîne perioada de latenţă.

Perioada de latenţă a reacţiei reflexe este mai mică la excitanţii de intensitate mare decît la cei slabi. Aplicînd apoi numai sunetele slabe, pune în evidenţă existenţa stereotipului prin păstrarea relaţiilor precedente între perioadele de latenţă. Trecînd apoi la schimbarea ordinei excitanţilor, rezultatele modificării stereotipului nu permit totuşi autorului să tragă concluzii asupra mobilităţii deoarece stabilitatea conexiunilor este inegală la cei şase subiecţi cercetaţi. Relevăm în lucrările de mai sus tehnica aprecierii stereotipului după perioadele de latenţă.

O observaţie care prezintă interes atît pentru fiziologie cît şi pentru fiziopatologie este cea a lui I. V. Ravici-Şcebro, *Cîteva particularităţi ale postacţiunii reacţiilor motorii la copiii oligofrenici* şi anume că poate pune în evidenţă o inerţie crescută a proceselor nervoase la oligofrenici.

Tehnica folosită constă în prezentarea succesivă pe un ecran a 10 litere dintre care una reprezintă stimulul condiţionat al reacţiei motorii. Se evită elaborarea stereotipului.

Pornind de la ipoteza lui P. S. Kupalov după care concentrarea proceselor nervoase ar putea constitui o proprietate de sine stătătoare a sistemului nervos, M. N. Borisova, în arti-

colul intitulat *Determinarea pragurilor de discriminare şi elaborarea diferenţierilor fine senzoriale ca direcţii de studiu al concentrării proceselor nervoase* arată că în sensibilitatea discriminativă există deosebiri individuale nete. Autoarea consideră mai utile şi mai semnificative datele pe care le obţinem prin determinarea pragurilor discriminării simple decît ale discriminării diferenţiale.

Se observă deosebiri în concentrarea excitaţiei nu numai între indivizi, dar şi între diferiţi analizatori şi chiar între diferite sisteme senzoriale ale aceluiaşi analizator, ceea ce, firește, complică problema determinării tipurilor de sistem nervos.

Ultima categorie de lucrări asupra cărora ne vom opri se referă la cercetările consacrate echilibrului proceselor nervoase.

A. I. Kolodnaia elaborează reflexe condiţionate motorii la excitanţi optici intermitenţi cu o frecvenţă de 50/sec. Se înregistrează electromiograma. Pe baza înregistrărilor obţinute în diferite variante experimentale, se diferenţiază două grupe :

Prima grupă prezintă o iradiere prelungită a procesului de excitaţie şi o relativă slăbiciune a procesului inhibitor, exprimată prin perioada de latenţă foarte scurtă şi durata mare a biocurenţilor musculari care preced începerea contracţiilor, postacţiune prelungită, impulse musculare în timpul pauzelor.

Spre deosebire de acest tip — neechilibrat — în grupa a doua, cele două procese se contrabalansează şi rezultatul se exprimă prin elaborarea rapidă a reacţiilor ritmice, o dispariţie rapidă a reacţiilor pregătitoare, postacţiune prelungită, perioadă de latenţă mare a biocurenţilor din faza reacţiilor pregătitoare etc.

Lucrarea ni se pare remarcabilă atît prin bogăţia materialului experimental, prin profunzimea analizei sale, cît şi prin perspectivele pe care le oferă în precizarea deosebirilor individuale din punctul de vedere al forţei şi chiar al mobilităţii relative a celor două procese.

Folosind o tehnică simplă — tragerea unei linii de o anumită dimensiune, fără control vizual — G. I. Boriaghin conchide asupra echilibrului proceselor nervoase după caracterul modificărilor mişcărilor greşite în urma controlului vizual şi a substanţelor farmacologice.

Din păcate, lucrarea nu este suficient acoperită din punctul de vedere statistic şi nu putem conchide asupra valorii tehnicii fără compararea sa minuţioasă cu alte tehnici mai precise.

Spaţiul redus nu a permis detalierea unora dintre articole în care s-au confruntat datele experimentale cu relatările verbale. Deoarece acest aspect nu a constituit un principiu al etapei actuale a cercetărilor efectuate de B. M. Teplov şi colectivul său, am crezut necesar să subliniem doar aportul principal al lucrărilor unui colectiv care, avînd în permanenţă perspectiva sintetică a problemei tipurilor de sistem nervos, abordează cu succes după modelul creat de şcoala lui Pavlov stadiile succesive analitice prin metode experimentale ingenioase.

Analizînd volumul în ansamblul său trebuie să relevăm o serie de aspecte pozitive atît pe plan teoretic cît şi pe plan experimental al lucrărilor recenzate şi anume :

1. Colectivul condus de Teplov analizează proprietăţile fundamentale ale proceselor nervoase la om atît separat (intensitatea, capacitatea de concentrare etc.) cît şi relaţiile reciproce ale celor două procese ; echilibrul proceselor nervoase nu este dedus din studiul separat al intensităţii procesului de excitaţie şi inhibiţie ci este cercetat ca atare prin metode speciale.

2. Deşi autorii studiază aspectele neurofiziologice ale tipurilor de sistem nervos, totuşi păstrează perspectiva particularităţilor umane ale manifestărilor psihice şi atrag atenţia asupra rolului condiţionării sociale, educative, care determină în ultimă instanţă munca productivă.

Trebuie încă o dată relevat faptul că Teplov arată că nu există tipuri superioare şi inferioare ; sensibilitatea senzorială crescută a tipului slab compensează limitele mai scăzute ale capacităţii de lucru.

Această poziţie, de o covîrşitoare importanţă teoretică are consecinţe pedagogice extrem de preţioase care trebuie să fie luate în consideraţie de psihologi.

3. Trăsătura generală a tuturor lucrărilor este baza experimentală sistematică, cu folosirea unor tehnici variate mergînd de la probe simple pînă la cele mai complexe şi care în majoritatea lor pot fi aplicate în cercetările din şcoli, uzine sau clinici.

4. În interpretarea cercetărilor, autorii formulează concluzii precise corespunzătoare materialului faptic obţinut, iar ipotezele sînt analizate cu discernămînt şi exigenţă, ceea ce conferă un grad de seriozitate deosebită şi un nivel ştiinţific înalt.

În concluzie, volumul recenzat, alături de primul volum din această serie de cercetări reprezintă o contribuţie creatoare la studiul tipurilor de sistem nervos la om.

R. Floru

Н. И. ЖИНКИН, *Механизмы речи*, Издательство Академии Педагогических Наук СССР, Москва, 1958.

Psihologul sovietic N. I. Jinkin îşi concentrează cercetarea sa asupra unităţilor elementare ale vorbirii şi asupra mecanismelor formării sunetelor vorbirii şi a silabelor, iar cu ajutorul acestora, a cuvintelor şi frazelor. Autorul consideră că fără descifrarea acestor mecanisme, orice soluţie a problemelor „mai mari" ale raportului dintre gîndire şi limbaj, ale gîndirii discursive, rămîne aproximativă şi provizorie.

Psihologia îşi pune şi în acest domeniu problema delimitării sale de o serie de discipline (lingvistică, fiziologie, acustică, teoria informaţiei etc.) care cercetează — şi ele — sub diverse aspecte aceleaşi fenomene. Lucrării lui N. I. Jinkin, în care se ia poziţie de la bun început împotriva psihologizării studiului limbii, adică subordonării lingvisticii de către psihologia vorbirii, îi este însă proprie nu înclinaţia spre stabilirea „competenţelor", ci efortul de a-şi însuşi în mod creator datele procurate de disciplinele conexe, a metodelor şi chiar a terminologiei lor.

Din acest motiv, cartea, alcătuită din trei părţi, începe prin înfăţişarea într-o primă parte (*Diferitele direcţii ale studierii procesului vorbirii*) a aportului pe care-l aduce studiul fiziologiei activităţii nervoase superioare (cap. I — *Studiul vorbirii prin metoda reflexelor condiţionate* şi cap. II — *Problema kinesteziilor verbale*), psihologia (cap. III), apoi — în cap. IV — acustica şi, în sfîrşit, în al V-lea, fonetica, la formarea tabloului de ansamblu al mecanismelor vorbirii schiţat, în al VI-lea capitol, ultimul al acestei părţi.

În cap. I, caracterizînd metodica întăririi verbale şi a întăririi necondiţionate, autorul recunoscînd valoarea lor în cercetarea anumitor aspecte esenţiale ale neurodinamicii sistemului al doilea de semnalizare şi ale interacţiunii celor două sisteme, le găseşte insuficiente şi improprii pentru cercetarea altor aspecte, nu mai puţin importante, cum sînt : activitatea aparatului vorbirii, în ansamblu, şi a diferitelor sale secţiuni, formarea sunetelor articulate, a cuvintelor, combinarea lor în cadrul frazei etc.

În cel de-al II-lea capitol, după ce expune principalele teze pavloviene referitoare la rolul privilegiat pe care-l deţin kinesteziile verbale în cadrul întreitului complex verbal (motric-acustic-optic), N. I. Jinkin face o succintă trecere în revistă a metodicelor de cercetare a kinesteziilor vorbirii (înregistrarea activităţii organelor de vorbire în cursul vorbirii interioare cu ajutorul biocurenţilor — metodă folosită de Sokolov, Luria ş. a. — şi aşa-numita metodică a obstacolelor verbo-motorii centrale) şi a rezultatelor obţinute. Pe baza lor, autorul conchide că în cadrul complexului verbal, elementul auditiv are rolul de a controla indicaţiile provenite de la conducerea centrală, în timp ce kinestezia constituie o aferentaţie inversă, care informează

conducerea centrală asupra poziţiei organelor vorbirii, în momentul emiterii sunetului controlat. În concluziile aceluiaşi capitol, N. I. Jinkin face distincţie între partea *statică* a vorbirii şi cea *dinamică*, asupra căreia va reveni apoi frecvent şi în detalii. Într-adevăr, în capitolele IV şi V, N. I. Jinkin, ocupîndu-se de studierea acustică şi de cea fonetică a vorbirii, subliniază marea importanţă a determinării formantelor sunetelor vorbirii şi în legătură cu aceasta, a determinării spectrului sonor, ca unitate de măsurare a staticii vorbirii.

În cadrul studierii vorbirii ca fenomen acustic, formantele sonore se raportează la statica procesului, pe cînd variabilitatea silabică la dinamica lui.

Alcătuită din numai 2 capitole, partea a II-a a lucrării expune ansamblul problemelor legate de metodologia studierii mecanismelor vorbirii, atît în genere — cap. VII — cît şi referitor doar la cercetarea întreprinsă de autor şi expusă în carte. Autorul susţine necesitatea elaborării unei *metodici complexe*, care ar urma să ţină seama de anumite recomandări de principiu. Acestea sînt : a) considerarea procesului ca fiind format din două *verigi*, una analitică şi alta sintetică ; b) efectuarea permanentă de măsurători acustice asupra verbomotricităţii ; c) prezenţa, în cadrul vorbirii, a unui element dinamic şi a unuia static impune considerarea mecanismului studiat ca pe un proces dinamic, în cursul căruia trecerea unor variabile în altele provine din diferenţierea şi integrarea unor anumite mărimi constante ; d) considerarea mecanismului vorbirii ca un ansamblu a trei sisteme — generatorul de sunete, rezonatorul şi cel energetic.

Autorul foloseşte în cercetarea sa, pentru studierea aspectelor sonore ale emisiunilor verbale cît şi a activităţii diferitelor secţiuni ale aparatului fonator, o metodă complexă şi foarte modernă. Astfel, pentru măsurătorile acustice, autorul a folosit în special două aparate : indicatorul de nivel Neumann, care înregistrează nivelul presiunii acustice cu o precizie de ± 1 db. şi durata sunetului sau a pauzelor cu o precizie 0,2″, precum şi un spectrograf automat cu 23 de filtre, avînd un diapazon cuprins între 62 şi 5430 Hz şi o inerţie de 16 milisecunde. Pentru măsurătorile radiologice a utilizat un aparat de radiocinematografiere cu ajutorul căruia puteau fi obţinute 24 de cadre pe secundă ; el a fost folosit pentru observarea activităţii organelor de fonaţie (porţiunea laringe — buze). Pentru studiul mişcărilor respiratorii în timpul fonaţiei şi al peristalticii arborelui bronhic a fost folosit radio-kimograful.

Partea a III-a a cărţii, prin vastitatea materialului cules, cît şi prin densitatea conţinutului său, profund original, deschide mari perspective cercetării psihologice.

Analizînd amănunţit corelaţia celor 3 sisteme efectoare—generator, rezonator şi energetic—autorul demonstrează că articularea silabei (unitate de bază a dinamicii vorbirii) reprezintă un rezultat al conjugării unei serii de mişcări care se petrec simultan în cele trei sisteme.

Autorul emite ipoteza că tubul faringian reprezintă organul formării silabelor, ipoteză pe care o elaborează amănunţit în capitolul X, partea a III-a. Forţa diferită a sunetelor vorbirii, în special a vocalelor (inseriate a, o, e, u, i, î), pe care autorul o studiază în capitolul precedent, este determinată de volumele rezonatorului bucofaringian. Ipoteza producerii faringiene a silabelor are un caracter cuprinzător, întrucît ea explică natura formantelor, fuziunea sunetelor, schimbarea spectrelor etc. Importanţa pe care autorul o dă studiului formării faringiene a silabelor este atît de mare încît el afirmă că reprezintă „introducerea la studiul mecanismelor articulării verbale" (p. 348).

Cercetînd fiecare sistem care participă la articularea verbală, autorul le defineşte ca *autoreglabile prin intermediul unei perechi de verigi interdependente*. Astfel, generarea sunetelor se realizează şi se reglează cu ajutorul coardelor vocale şi al orificiilor regiunii bucale, mecanism care permite diferenţierea sunetelor în tonale (vocale) şi zgomote (consoane).

La fel, sistemul rezonator este şi el format din două verigi — rezonatorul bucal şi cel faringian, iar sistemul energetic din mecanismul respiraţiei externe şi cel al mişcărilor peristaltice reflexe ale arborelui traheo-bronşic.

Pe baza corelaţiei celor trei sisteme efectoare ale vorbirii, pot fi determinate căile nervoase şi staţiunile centrale de conducere a procesului articulator. Formarea în ontogeneză a sistemului de stereotipuri verbale în nucleul cortical al analizatorului verbomotor se bazează pe însuşirea codului verbomotricităţii cu ajutorul aferentaţiilor provenite de la toate sinergiile musculare care participă la articulare, proces care se află sub controlul auzului.

Locul central în sistemul aferentaţiilor îl ocupă legătura inversă care provine de la tubul faringian.

Autorul deosebeşte două sisteme de conducere a procesului vorbirii — unul realizat pe cale piramidală, care constituie conducerea voluntară, altul, realizat pe cale extra-piramidală, constituind conducerea involuntară, care săvîrşeşte autoreglarea condiţiilor aerodinamice ale fonaţiei. Această deosebire pe care o face N. I. Jinkin între cele 2 sisteme este — după propriile sale afirmaţii — de mare importanţă practică pentru însuşirea limbii materne şi a celor străine, a vorbirii scenice, pentru patologia vorbirii etc.

Prin bogăţia conţinutului său de idei, care nu au putut fi epuizate prin această fugară spicuire a unor concluzii mai importante, cartea se impune atenţiei psihologilor, fiziologilor şi lingviştilor.

L. Damian

A. Ц. ПУНИ, *Очерки психологии спорта*, Государственное Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959, 308 стр.

Psihologia sportului este o ştiinţă nouă, dezvoltată în Uniunea Sovietică după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, ca rezultat al progresului realizat şi în alte ştiinţe, precum şi al avîntului pe care l-a luat în statul sovietic activitatea de cultură fizică şi sport.

În ultimii 15 ani cercetările de psihologia sportului s-au extins deosebit de mult, fapt concretizat într-o mulţime de lucrări (articole, studii, manuale) elaborate de cadrele didactice de la catedrele de psihologie ale institutelor de cultură fizică din republicile unionale şi de către cercetătorii din institutele de cercetări din domeniul culturii fizice.

Lucrarea doctorului în ştiinţe pedagogice, prof. A.Ţ. Puni, şeful catedrei de psihologie de la Institutul de cultură fizică „P.F. Lesghaft" din Leningrad, apare după ce în anul 1955 a fost publicată o culegere de cercetări elaborate de colectivul şi aspiranţii catedrei. În lucrarea pe care o prezentăm, autorul expune în mod sistematic cele mai însemnate realizări din domeniul psihologiei sportului, încercînd o generalizare a rezultatelor obţinute prin studii şi cercetări experimentale proprii şi ale colaboratorilor. În *Studii de psihologia sportului*, profesorii de educaţie fizică şi antrenorii din diferitele ramuri sportive găsesc preţioase indicaţii în legătură cu munca desfăşurată de ei cu elevii şi sportivii.

În primul capitol autorul tratează despre caracteristicile generale psihologice ale activităţii sportive, dintre care cea mai importantă este orientarea ideologică a acesteia. Ideologia oamenilor care construiesc comunismul se reflectă şi în activitatea sportivă şi în scopurile ei, care sînt : pregătirea pentru muncă şi apărarea patriei, cucerirea recordurilor mondiale în sport pe baza dezvoltării caracterului de masă al mişcării de cultură fizică şi a ridicării măiestriei sportivilor sovietici, stabilirea relaţiilor de prietenie cu sportivii altor ţări ş.a.

Analiza motivaţiei activităţii sportive, făcută pe baza unor cercetări experimentale, indică importanţa majoră a motivelor sociale (apărarea intereselor colectivului) în obţinerea unor rezultate deosebite. Vorbind despre dinamica motivelor, autorul o pune în legătură cu condiţiile în care se desfăşoară activitatea, cu poziţia pe care o ocupă subiectul, cu felul în

care el cunoaşte deplin conţinutul activităţii ş.a. Subliniem tabloul interesant pe care A.Ţ. Puni îl dă în legătură cu dezvoltarea motivelor activităţii sportive la copii şi tineri, în care acestea sînt deosebit de variate (atracţia emoţională, îndeplinirea obligaţiilor şcolare, necesitatea practicării sportului în anumite condiţii naturale, trăirea luptei sportive şi a succesului legat de aceasta etc.).

Caracterizînd condiţiile specifice ale activităţii sportive, autorul arată că prima dintre ele constă în faptul că obiectul voinţei şi conştiinţei omului în activitatea sportivă este propriul lui corp, motricitatea lui, de unde orientarea spre stăpînirea deplină a mişcărilor proprii, dezvoltarea capacităţilor motrice, desăvîrşirea mişcărilor. O altă condiţie constă în aceea că activităţii sportive îi este specifică o încordare fizică intensă şi chiar maximă. Încordările fizice neobişnuite influenţează în mod deosebit asupra personalităţii omului. Ultima caracteristică este aceea că stăpînirea conştientă a motricităţii proprii, pe fondul încordărilor intense, se realizează de către sportiv în condiţiile luptei pentru obţinerea celei mai bune performanţe.

Capitolul al doilea al lucrării se ocupă cu bazele psihologice ale pregătirii tehnice în sport, principalele probleme tratate aici fiind formarea deprinderilor motrice şi rolul pe care îl au diferitele procese psihice (senzaţiile motrice, reprezentările, gîndirea) în formarea acestora.

În formarea deprinderilor motrice diferitele procese psihice joacă un rol deosebit de important, caracteristica principală constînd din aceea că sub influenţa exersării ele se modifică în sensul perfecţionării. Autorul subliniază rolul lecţiilor de educaţie fizică în dezvoltarea preciziei mişcărilor pe baza îmbunătăţirii sensibilităţii proprioceptive. Acelaşi fenomen caracterizează şi dezvoltarea reprezentărilor mişcărilor, la care — ca urmare a exersării — se îmbunătăţeşte conţinutul prin precizarea tot mai mare a caracteristicilor de spaţiu, timp şi forţă. Reprezentările mişcărilor se dezvoltă în întreaga perioadă de formare a deprinderilor, cît timp durează activitatea pentru desăvîrşirea exerciţiului propus. Un loc însemnat îl ocupă problema acţiunilor care duc la antrenarea mişcărilor cu ajutorul reprezentărilor. Reprezentarea prealabilă a mişcărilor influenţează pozitiv executarea exerciţiilor şi rezultatele întrecerilor sportive. Aici se manifestă în modul cel mai evident unitatea dintre cele două sisteme de semnalizare, întrucît reprezentările mişcărilor sînt legate de gîndirea lor prealabilă. Gîndirea şi vorbirea deţin un rol deosebit de important în însuşirea tehnicii exerciţiilor. Formarea noţiunilor speciale — cărora le corespund expresiile terminologice — se realizează în procesul însuşirii deprinderilor. Aprecierea propriilor mişcări, caracterul conştient al diferitelor particularităţi şi componente ale acestora constituie una dintre condiţiile fundamentale ale unei corecte însuşiri a tehnicii. De asemenea, un rol mare îl deţin noţiunile care ajută dirijarea corectă a acţiunilor, memorarea mişcărilor şi a combinaţiilor, grăbind procesul însuşirii deprinderilor. Cercetările efectuate de R.S. Abelskaia au arătat rolul pe care îl are cuvîntul în însuşirea deprinderilor, acesta trebuind să sublinieze partea cea mai complexă şi mai însemnată a exerciţiului. Se acordă o deosebită atenţie formei specifice de manifestare a cuvîntului în momentul executării exerciţiului şi anume „autocomenzilor" care au rol de reglare şi declanşare a reacţiilor motrice necesare. Autorul subliniază de asemenea importanţa mare a relatărilor verbale ale elevilor, făcute asupra modului cum au înţeles, cum îşi propun sau cum apreciază ei execuţia unei anumite mişcări.

Dezvoltînd, în continuare, problema particularităţilor procesului de formare a deprinderilor motrice, A. Ţ. Puni sintetizează rezultatele obţinute în ultima vreme în legătură cu dinamica formării deprinderilor şi particularităţile psihologice ale celor trei faze ale deprinderilor motrice ale căror caracteristici fiziologice au fost date de N. A. Krestovnikov. Capitolul se încheie cu o schemă-plan a acţiunilor profesorului şi sportivului în procesul formării deprinderilor motrice.

Al treilea capitol al lucrării este destinat problemelor psihologice ale pregătirii tactice a sportivilor. Specificul întrecerilor sportive, caracteristicile actelor motrice, nivelul înalt emoţional la care se desfăşoară concursurile sportive cer o bună pregătire tactică din partea sportivilor. Alcătuirea planului tactic, rezolvarea problemelor ivite în cadrul întrecerilor, schimbarea planului în timpul concursului şi altele, sînt aspectele cele mai de seamă ale pregătirii tactice. Analizînd particularităţile pregătirii tactice în diferite ramuri de sport, autorul subliniază dependenţa tacticii de caracteristicile acestor ramuri (în lucrare sînt analizate tenisul, slalomul şi alergarea pe distanţe mijlocii şi mari — cercetările lui R. S. Abelskaia, L. F. Egupov şi A. F. Rafalovici). În dependenţă de aceste caracteristici, sînt solicitate şi diferitele procese psihice : percepţia acţiunilor adversarului şi gîndirea propriilor acţiuni în rezolvarea problemelor tactice (în jocul de tenis), memoria (în procesul studierii traseului de slalom) sau simţul timpului, ca percepţie specializată (formată la alergători în antrenamente şi prin participarea la concursuri).

În capitolul al patrulea autorul expune bazele psihologice ale pregătirii fizice, morale şi volitive a sportivilor. Practicarea sistematică a exerciţiilor fizice şi a sportului constituie unul dintre cele mai eficace mijloace pentru educarea calităţilor morale şi de voinţă ale tineretului. Expunînd rezultatele cercetărilor efectuate în direcţia aceasta, autorul indică faptul important că marea majoritate a ramurilor sportive dezvoltă calităţi fizice, morale şi de voinţă deosebit de importante, cum sînt : viteza, forţa, rezistenţa, îndemînarea, simţul ritmului, precizia, curajul, hotărîrea, perseverenţa, încrederea, dîrzenia, precum şi diferite percepţii specializate care corespund specificului ramurilor de sport.

Problemelor psihologice ale întrecerilor sportive le este rezervat capitolul al cincilea, în care autorul prezintă aspectele care caracterizează starea dinainte de start şi „punctul mort" ca manifestări psihice specifice sportivilor înainte şi în timpul întrecerilor sportive, precum şi aspectele influenţei întrecerii sportive asupra desfăşurării proceselor psihice şi particularităţile psihologice ale victoriilor şi înfrîngerilor în sport.

Ultimul capitol, al şaselea, se ocupă cu caracteristicile a trei ramuri de sport, gimnastica, scrima, înotul, ramuri studiate în mod deosebit de autor.

Studiile de psihologia sportului se prezintă cititorului ca o lucrare închegată, unitară şi echilibrată în felul în care sînt prezentate diferitele aspecte şi prin adîncimea tratării lor. Apariţia acestei lucrări, care se adaugă diferitelor studii şi culegeri publicate pînă acum, este o dovadă a faptului că problemele psihologiei sportului din Uniunea Sovietică sînt multilateral studiate, că munca de cercetare ştiinţifică se desfăşoară după un plan tematic judicios întocmit şi prin care se urmăreşte studierea treptată a tuturor aspectelor activităţii sportive. Prin publicarea acestei lucrări autorul aduce un apreciabil aport la studierea problemelor psihologiei sportului. Volumul se încheie cu o bogată listă bibliografică.

M. Epuran

П. А. РУДИК, *Психология спорта*, Государственное Издательство Физкультура и спорт, Москва, 1959, 298 стр.

Sub redacţia prof. P. A. Rudik, membru corespondent al Academiei de ştiinţe pedagogice a R.S.F.S.R., Ed. de stat „Cultură fizică şi sport" (Moscova) publică o interesantă culegere de lucrări din domeniul psihologiei sportului. Aceste lucrări au fost elaborate în ultima vreme de către membrii catedrei de psihologie a Institutului central de stat de cultură fizică „I. V. Stalin", din Moscova, decorat cu ordinul Lenin, şi se ocupă de următoarele probleme

principale : caracteristicile psihologice ale principalelor ramuri sportive, particularităţile proceselor emoţional-volitive în sport şi analiza psihologică a procesului învăţării şi antrenamentului sportiv.

Volumul începe cu studiul prof. P. A. Rudik *Scurtă istorie a dezvoltării psihologiei sportului în U.R.S.S.*, în care autorul arată că dezvoltarea psihologiei sportului se datoreşte în mare măsură atenţiei de care se bucură în Uniunea Sovietică educaţia fizică a tineretului. Munca de cercetare ştiinţifică, desfăşurată în trei institute de cercetări în domeniul culturii fizice şi în 15 institute de cultură fizică, s-a orientat şi spre problemele psihologiei sportului. Primii paşi în munca de cercetare în acest domeniu au fost făcuţi după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie, la Institutul central de stat de cultură fizică creat în anul 1920. Au fost abordate probleme ca : analiza procesului exersării, viteza de reacţie în diferite ramuri de sport, influenţa lecţiilor de educaţie fizică asupra unor procese psihice, influenţa concursurilor sportive asupra psihicului ş.a. Pe măsură ce problemele psihologiei sportului s-au conturat mai precis, s-a lărgit şi baza metodologică a cercetărilor, recurgîndu-se la metoda complexă, în care alături de datele psihologice au fost luate în considerare şi măsurătorile fiziologice. Etapa următoare se caracterizează prin aceea că se începe munca susţinută pentru cercetarea psihologică a influenţei culturii fizice asupra productivităţii muncii, studiindu-se problemele gimnasticii în producţie, pauzele de cultură fizică sau influenţa exerciţiilor fizice speciale asupra dezvoltării sensibilităţii vestibulare la piloţi şi parașutişti.

Perioada care a urmat Marelui Război pentru Apărarea Patriei (1945—1957) este perioada în care psihologia sportului devine ramură specială a ştiinţei psihologice. Au fost acumulate importante date ştiinţifice în cadrul lucrărilor efectuate în institutele de cercetări şi în institutele de cultură fizică, date care au permis să se fixeze structura şi problematica psihologiei sportului. Autorul continuă studiul trecînd în revistă principalele realizări ale psihologilor sovietici care se ocupă cu problemele culturii fizice, realizări ce pot fi grupate pe domenii de cercetare. Astfel, lucrările de psihologia sportului se ocupă de : analiza psihologică a activităţii sportive, analiza psihologică a procesului învăţării şi antrenamentului sportiv, analiza psihologică a concursurilor sportive, caracteristicile psihologice ale ramurilor sportive, studiul importanţei educative a sportului etc.

Varietatea tematicii, la care se adaugă nivelul ştiinţific al lucrărilor fac din psihologia sportului una dintre ştiinţele care contribuie efectiv la sprijinirea activităţii profesorilor şi antrenorilor, la dezvoltarea sportului în U.R.S.S.

Caracteristicile psihologice ale ramurilor sportive sînt analizate în următoarele cinci studii pe care le cuprinde lucrarea. O.A. Cernikova semnează două studii, unul asupra caracteristicilor psihologice ale alergării sportive şi altul asupra caracteristicilor psihologice ale jocului de tenis ; G. M. Gagaeva publică studiul asupra caracteristicilor psihologice ale jocului de fotbal, V.A. Gavrilenko despre caracteristicile psihologice ale luptelor, iar N. A. Hudadov despre viteza de reacţie la boxeri şi metodica studierii ei.

Primele patru studii sînt redactate pe baza unei scheme comune, în care caracteristicile psihologice ale diferitelor ramuri sportive sînt urmărite în mod sistematic şi unitar, ceea ce denotă faptul că în cadrul colectivului catedrei s-a format o linie metodică clară şi în măsură să scoată în evidenţă ceea ce este esenţial în domeniile studiate. Aceste cercetări au meritul deosebit că se bazează pe rezultatele diferitelor experimente organizate de către autori. În linii mari, în fiecare dintre studiile amintite se începe prin a se scoate în evidenţă caracteristicile generale ale ramurii sportive analizate, particularităţile actelor motorii în aceste ramuri şi apoi se trece la analiza particularităţilor percepţiei, vitezei de reacţie, atenţiei, gîndirii, stărilor emoţionale şi volitive. Concluziile privesc atît aspectele pur psihologice cît şi indicaţiile metodice de care trebuie să se ţină seama în îmbunătăţirea procesului instructiv-educativ. Stu-

diul lui N.A. Hudadov prezintă particularităţile vitezei de reacţie la boxeri şi se încheie cu indicaţii metodice asupra căilor dezvoltării acesteia.

Problemelor particularităţilor emoţional-volitive în sport le sînt consacrate studiile lui O.A. Cernikova despre cercetarea proceselor de învingere voluntară a greutăţilor în munca musculară de durată; memoria afectivă şi influenţa ei asupra efectuării exerciţiilor fizice şi despre condiţiile de întărire a reacţiilor emotive negative în efectuarea exerciţiilor fizice şi căile de învingere a lor. La acestea se adaugă studiul lui G.B. Meexon despre greutăţile în trecerea normelor programei de educaţie fizică pentru clasa a X-a a şcolii medii. Studiind experimental procesul învingerii greutăţilor în efectuarea muncii musculare de durată, O. A. Cernikova constată că în momentul în care munca devine dificilă pentru subiect acesta îşi îndreaptă atenţia spre găsirea unor procedee noi de lucru care să-i asigure în continuare posibilitatea îndeplinirii sarcinii trasate. Învingerea voluntară a greutăţilor apare astfel ca un reflex condiţionat reglat de activitatea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Făcînd o analiză a diferitelor greutăţi care apar în trecerea normelor de control la educaţia fizică în şcoală, G.B. Meexon indică pe cele mai caracteristice, printre care : particularităţile actelor motrice care solicită forţele elevilor pentru deplasarea corpului, obţinerea vitezei, schimbarea direcţiei mişcărilor ş.a., modificările intense fiziologice care apar în timpul execuţiei actelor motrice, oboseala, lipsa de concentrare la nivelul sarcinii, emoţiile şi sentimentele negative care apar în timpul lucrului etc. Studiul asupra condiţiilor în care sînt întărite unele reacţii emotive negative arată şi căile metodice pentru învingerea inerţiei proceselor nervoase care se dezvoltă la sportivi în urma acţiunii nereuşite sau ca urmare a accidentelor. Principala cale pentru înlăturarea acestor reacţii negative este aceea de a-l face pe elev sau sportiv să cunoască şi să înţeleagă cauza insuccesului şi de a-i crea reprezentări emoţionale pozitive în legătură cu exerciţiul. Pedagogul trebuie să acorde o atenţie deosebită înlăturării posibilităţilor repetării insuccesele.

A treia grupă de studii se ocupă cu problemele procesului instructiv în sport. Studiile sînt semnate de G.M. Gagaeva (*Despre rolul cuvîntului în formarea deprinderilor motrice în sport* şi *Percepţiile motrice şi importanţa lor în învăţarea exerciţiilor fizice*) şi de E.I. Ijerovskaia (*Asupra folosirii materialelor didactice intuitive în învăţarea exerciţiilor fizice*). În formarea deprinderilor motrice rolul conducător îl deţine cel de-al doilea sistem de semnalizare. Cercetarea efectuată scoate în evidenţă faptul că în învăţarea exerciţiilor fizice o mare importanţă o are fixarea, sistematizarea şi întărirea legăturilor verbale. Explicaţiile şi indicaţiile profesorului, atunci cînd sînt înţelese de către elev şi se bazează pe folosirea corectă a terminologiei specifice, duc tocmai la stabilirea legăturilor verbale. Autorul mai subliniază rolul pe care îl are descrierea verbală a particularităţilor execuţiei exerciţiului de către elevi în precizarea mişcărilor, înlăturarea greşelilor şi grăbirea procesului învăţării. În acest proces percepţia propriilor mişcări se poate realiza numai în măsura în care legăturile temporare din primul sistem de semnalizare se reflectă adecvat şi complet în cel de-al doilea sistem de semnalizare. Experienţa trecută, reprezentările mişcărilor ce urmează a fi executate, exercită o mare influenţă asupra percepţiei propriilor mişcări, întrucît orientează atenţia subiecţilor asupra elementelor esenţiale ale exerciţiului.

Folosirea materialelor intuitive la lecţiile de educaţie fizică din şcoală este destul de limitată. Experimentul efectuat de Ijerovskaia prezintă interes nu numai pentru că arată necesitatea folosirii acestui material, dar şi prin aceea că stabileşte unele condiţii pe care el trebuie să le îndeplinească.

Fiecare dintre studiile amintite se încheie cu concluzii şi indicaţii metodice orientate spre îmbunătăţirea muncii profesorului şi antrenorului în procesul instructiv-educativ din activitatea de educaţie fizică şcolară sau sportivă.

La sfîrşitul volumului se află lista bibliografică a lucrărilor catedrei de psihologie a Institutului central de stat de cultură fizică din Moscova, cu începere din anul 1924 şi pînă în anul 1959.

M. Epuran

FELDMAN HARRY, *L'aspect psycho-moteur dans les troubles du caractère et du comportement chez l'enfant.* (Aspectul psihomotor în tulburările de caracter şi de comportament la copil), *Revue Médicale de la Suisse Romande*, 1959, nr. 1, p. 39.

Implicaţia diferiţilor factori în determinarea tulburărilor de caracter şi comportament constituie una dintre acele probleme al psihopatologiei infantile care îşi păstrează actualitatea. Ea mai oferă încă teren pentru discuţii contradictorii. În literatura occidentală de specialitate îşi face loc tot mai larg — între opiniile care susţin rolul prepondérent al factorului ereditar şi cele care acordă factorului dobîndit partea cea mai importantă — ideea contribuţiei variabile a ambelor aspecte. G. Heuyer arată că influenţa mediului social, cu tendinţele sale afective şi conflictuale, poate produce modificări în starea constituţională. Ch. Odier, după ce analizează minuţios raportul dintre afectivitate şi funcţiile perceptiv-cognitive, găseşte că adaptarea diverselor conduite de către copil depinde de sentimentul fundamental de siguranţă şi încredere. H. Feldman, în lucrarea de faţă, este preocupat şi el de modalitatea stabilirii precise a măsurii în care contribuie fiecare factor, luat în parte, la producerea modificărilor de conduită. El expune rezultatele cercetării sale clinice efectuată pe un lot de 40 copii între 7 şi 17 ani cu tulburări de comportament şi de caracter.

Subiecţii au fost examinaţi somatic, neurologic şi psihic. Examenul neuro-motor, căruia i s-a acordat o atenţie deosebită, a cuprins cercetarea reflexelor, a coordonării mişcărilor, sincineziei, tonusului muscular, labilităţii ligamentare, echilibrului static şi dinamic, lateralităţii, ritmului, structurii spaţiale etc. Examenul psihologic a cuprins cercetarea nivelului evolutiv al automatismelor intelectuale (metoda Rey), a nivelului funcţiilor psihice (probele Wechsler-Bellevue), a preciziunii desenului (probele Fay şi cele ale lui Goodenough), a capacităţii de structurare şi organizare vizio-spatială (metoda Rey), a afectivităţii (metoda Rorschach, cea a lui Düss Louise şi cea a lui Koch), precum şi cercetarea motricităţii fine şi a gîndirii conceptuale. S-a urmărit cu precădere aspectul psihomotor al copiilor studiaţi.

Pe baza acestor examene, autorul a constatat că 33 din cei 40 de subiecţi prezentau : debilitate motrică cu simptome de tip piramidal, de tip extrapiramidal sau de tip cerebelos (9), dispraxii ideomotrice (12) şi instabilitate generală (12). În toate cele 3 grupe s-au întîlnit copii cu regresiuni sau tulburări afective importante. În lipsă de psihoterapeuţi, autorul a încercat reeducarea subiecţilor prin exerciţii de gimnastică ritmică însoţite de muzică adecvată. Exerciţiile fizice au urmărit ca o dată cu activitatea motrice să antreneze şi activitatea intelectuală. Muzica, prin virtuţile sale stimulatorii, calmante şi canalizante, a realizat destinderea afectivă necesară normalizării manifestărilor psihomotorii şi disciplinării conduitei. Făcînd analiza raportului dintre tulburările psihomotorii şi cele ale afectivităţii, autorul subliniază constatarea după care perturbarea motricităţii poate agrava tulburările afective prin privarea copilului de un cadru director al acţiunilor şi mişcărilor sale. Pe de altă parte, antrenarea motricităţii exercită o influenţă dinamogenă şi în privinţa evoluţiei diverselor etape emoţionale. Se constată astfel, că reeducarea motricităţii poate constitui un mijloc de îndreptare rapidă a comportării copiilor defectivi. Prin acest mijloc copiii se adaptează mai bine la condiţiile de mediu social, îşi învinge mai uşor conflictele afective proprii şi, în urma încrederii pe

care o dobîndesc pe această cale în puterile proprii, nu mai exprimă conflictele lor în maniere reprobabile.

Este de mirare însă că autorul nu încearcă, pe această bază, o sistematizare sau delimitare mai precisă a diverselor categorii de tulburări neuropsihice întîlnite la subiecţii cercetaţi. El nu foloseşte datele obţinute nici pentru reliefarea deosebirilor clinice dintre tulburările de caracter şi cele de comportament, sau dintre tulburările de comportament şi cele nevrotice. Se pare, dimpotrivă, că nu se fereşte să strîngă sub aceeaşi denumire modificări neuropsihice care diferă unele de altele în realitate. Este greu de acceptat posibilitatea obţinerii unor succese terapeutice importante prin aplicarea, în toate cazurile, numai a uneia şi aceleiaşi metode.

I. Străchinaru (Iaşi)

MICHAUX LÉON et DUGAS MICHEL, *La névrose obsessionnelle chez l'enfant.* (Nevroza obsesională la copil), *La presse thermale et climatique. Neuro-psychiatrie*, 1959, nr. 1, p. 5.

Simptomatologia nevrozei obsesionale, bine caracterizată la bolnavul adult, prezintă la copil unele alterări şi impreciziuni datorate particularităţilor psihice ale vîrstei. Într-o lucrare mai veche, L. Michaux, împreună cu Gallot, a arătat că la copil nevroza obsesională poate fi camuflată uneori de aşa-numitele modificări de comportament. Însă, cercetarea lor la vîrsta copilăriei este importantă nu numai pentru copil, ci şi pentru adult, deoarece — aşa cum arată Pitres şi Régis, — la 46% dintre bolnavii adulţi cu nevroză obsesională, obsesiile lor au debutat la vîrsta de 5—15 ani.

În lucrările de faţă, autorii subliniază mai întîi faptul că la copil obsesiile tipice — adică identice cu cele ale adultului — sînt foarte rare. Cu deosebire *obsesiile ideative* sînt întîlnite în mod cu totul excepţional şi, cînd se întîmplă să apară, sînt lipsite de tematică. Ele se formează în legătură cu unele cifre aritmetice sau cu unele concepţii morale aflate în evoluţie. Conţinutul lor este adesea greu de precizat din cauza instabilităţii ideative a copilului. În schimb sînt mult mai frecvent întîlnite fobiile de obiecte, forţe naturale, inestetica fizionomiei etc.

Nevrozele obsesionale ale copilului se exteriorizează, de regulă, prin manifestări de ordin motric: ticuri, instabilitate, impulsiuni. Faptul acesta se datoreşte intricaţiilor psihomotorii ale vîrstei. De altfel, multe dintre manifestările nevrozelor respective se limitează adesea la tulburări de comportament episodice. Totodată, autorii precizează că nu toate ticurile duc la nevroze obsesionale şi nu toate obsesiile sînt sinonime cu nevroza obsesională, precum nici sindromul obsesional nu poate fi luat în întregime drept o nevroză obsesională. Însă ei nu sugerează — o dată cu descrierea diferitelor manifestări obsesive întîlnite la copil — procedeele practice pentru diagnosticul diferenţial şi precoce al acestora.

I. Străchinaru (Iaşi)

CONTRIBUŢII LA POPULARIZAREA CUNOŞTINŢELOR ŞTIINŢIFICE DESPRE PSIHIC

Cu cîtva timp în urmă, în colecţia S.R.S.C. au apărut în seria lucrărilor de popularizare a ştiinţei, două broşuri care abordează probleme psihofiziologice. Avem în vedere broşurile *Ce este „sufletul"?* de Tamara Dobrin şi *Adevărul despre unele mistere ale psihicului*, de dr. R. Floru.

Autorii se ocupă de probleme asemănătoare, cu deosebirea că primul foloseşte cu precădere date psihologice, iar cel de-al doilea date fiziologice. Nu este vorba de întîmplare, ci de necesitatea de a aborda fenomenele psihologice în complexitatea lor. Cu alte cuvinte, lucrările amintite se completează reciproc cu scopul de a oferi maselor de cititori posibilităţi cît mai largi de a-şi lămuri unele fenomene ale vieţii sufleteşti şi ideile despre acestea în chip metodic şi corect.

Rolul acestor două lucrări ni se pare important, în primul rînd prin stăruinţa cu care autorii insistă asupra problemelor legate de înţelegerea eronată a unor oameni în privinţa proceselor psihice şi substratului lor material, iar în al doilea rînd, prin prezentarea noţiunilor ştiinţifice într-un limbaj accesibil unor pături largi, sprijinit pe exemple plastice, binecunoscute, care mobilizează atenţia şi interesul cititorilor.

Lucrările pornesc de la problema esenţială pentru înţelegerea justă a genezei şi naturii psihicului — raportul suflet-corp, lămurind de pe poziţiile materialismului dialectic ideea primatului materiei faţă de psihic, apariţia psihicului ca însuşire a materiei ajunsă la cel mai înalt grad de dezvoltare, condiţionarea istorico-socială a psihicului şi demascînd totodată caracterul fideist al unor teorii idealiste despre psihic. În această ordine de idei, se găseşte în broşura Tamarei Dobrin o trecere în revistă a faptelor celor mai importante din dezvoltarea pe scară filogenetică şi ontogenetică a vieţii psihice, iar în lucrarea doctorului R. Floru, prezentarea unor date despre anatomia şi fiziologia sistemului nervos, indispensabile pentru înţelegerea adevărată a proceselor psihice.

O altă problemă de care se ocupă autorii este modul cum se realizează legătura activă dintre organism şi mediu prin intermediul activităţii nervoase superioare. Astfel, T. Dobrin insistă asupra dezvoltării organelor de simţ, în timp ce dr. R. Floru prezintă pe larg mecanismele nervoase ale proceselor psihice pornind de la teoria nervismului a lui I. P. Pavlov.

Se acordă o atenţie deosebită problemelor somnului, viselor, hipnozei, precum şi tulburărilor psihice (dr. R. Floru). Autorii arată că mai ales în legătură cu aceste fenomene particulare se întîlnesc la unii oameni idei eronate, confuzii şi de aceea acordă un spaţiu larg lămuririi lor din punct de vedere ştiinţific, explicînd rezultatele unor cercetări experimentale din acest domeniu.

Demascarea concepţiilor religioase, care întunecă mintea unor oameni prin propagarea ideilor antiştiinţifice despre suflet, somn, vise etc., se bucură de atenţia cuvenită în lucrările amintite.

Trebuie să arătăm că apare ca nejustificată absenţa din broşurile autorilor a unor probleme importante, cum ar fi combaterea stăruitoare a practicilor spiritiste — aceste şarlatanii care nu fac decît să întreţină la oamenii neînarmaţi cu cunoştinţe ştiinţifice, confuzii şi păreri greşite despre nemurirea sufletului, despre prevederea viitorului prin prevestirile spiritelor. Ar fi fost foarte nimerit ca autorii să se ocupe şi de înlăturarea opiniilor false asupra iluziilor şi halucinaţiilor. Abordarea mai amplă a acestor fenomene şi lămurirea lor ar fi mărit eficienţa educativă a broşurilor.

Nu ni se pare suficient elucidată problema hipnozei în lucrarea Tamarei Dobrin. Pe bună dreptate, autoarea combate practicile mercantile ale hipnotizatorilor ambulanţi, dar ea nu insistă îndeajuns asupra hipnozei experimentale ştiinţifice, asupra efectului ei psihoterapeutic. Dr. R. Floru, explicînd mecanismele nervoase ale proceselor psihice, se ocupă mai întîi de memorie-uitare pentru ca apoi să se întoarcă la senzaţii. Se ştie că ordinea studierii proceselor psihice este impusă de gradul lor de complexitate şi de aceea socotim că pentru o lămurire cît mai completă din punct de vedere fiziologic, trebuie respectată regula de la simplu la complex.

Aceste observaţii arată că lucrările amintite — incontestabil valoroase — puteau să pună la îndemîna maselor cărora se adresează argumente şi mai complete pentru formarea convingerilor ateiste.

Fără îndoială că S.R.S.C. are un deosebit merit pentru stăruinţa cu care răspîndeşte în mase broşuri de popularizare a adevărurilor ştiinţifice, pentru grija cu care se preocupă de calitatea şi actualitatea lucrărilor, pentru alegerea ca autori a unor cadre de specialitate competente.

S. Marcus, Gh. Neacşu, A. Tabachiu

VIZITA PROF. V. N. MIASIȘCEV LA NOI ÎN ȚARĂ

În cursul lunii februarie, în țara noastră a fost într-o delegație științifică profesorul V. N. Miasișcev, directorul Institutului de psihoneurologie „Behterev" din Leningrad și șeful catedrei de psihologie de la Universitatea din Leningrad.

V. N. Miasișcev este cunoscut ca unul dintre cei mai de seamă psihiatri și neurologi din U.R.S.S. și în același timp, ca un mare psiholog. Discipol și continuator al lui Behterev și al lui Lazurski, V. N. Miasișcev este autorul unor numeroase și importante lucrări în domeniul medicinii și psihologiei. Contribuția sa în psihologie se referă la problemele personalității. De numele lui este legată teoria psihologică a relațiilor.

La noi în țară, V. N. Miasișcev a vizitat o serie de instituții medicale în București și Iași, a avut întîlniri și consfătuiri cu medici și psihologi. El a ținut trei conferințe : în fața adunării medicilor de la Spitalul nr. 9 „Gh. Marinescu" : *Despre metoda de cercetare a activității nervoase superioare a omului și problemele actuale ale dezvoltării lor*; în fața cercetătorilor Institutului de psihologie : *Psihologia relațiilor și unele probleme ale pedagogiei și medicinii* (comunicarea este publicată în acest număr al Revistei de psihologie, vezi p. 21) și la Casa Prieteniei Romîno-Sovietice, despre *Nevrozele și maladiile vasculare*.

Am avut prilejul să cunoaștem îndeaproape personalitatea științifică deosebit de puternică și originală a profesorului V. N. Miasișcev. El militează pentru înțelegerea complexă a omului. De aceea, consideră că medicina nu poate să se dispenseze de cunoștințele de psihologie, iar psihologia nu poate explica pe deplin viața psihică fără a ține permanent seama de aspectele personalității. Convorbirile pe care V. N. Miasișcev le-a întreținut cu noi, psihologii, au avut un caracter creator, bogat în idei și prezintă o mare însemnătate pentru dezvoltarea psihologiei persoanei și a psihologiei medicale.

Elena Popescu-Neveanu

NOTE

— Filozoful marxist francez, prof. Roger Garaudy, a vizitat țara noastră, în cursul lunii aprilie a. c., la invitația Institutului pentru Relațiile Culturale cu Străinătatea. Prof. Garaudy este o personalitate de seamă a mișcării progresiste internaționale, membru al C.C. al Partidului Comunist Francez, cunoscut erudit și dialectician, autor al lucrărilor : *Le communisme et la morale, La théorie matérialiste de la connaissance, La liberté, Humanisme marxiste.*

În conferința sa despre „Morala în filozofia franceză contemporană", ținută în aula Academiei R.P.R. la 12 aprilie a. c., prof. Garaudy a prezentat aspectele luptei ideologice dusă în Franța în jurul problemei fundamentării științifice a moralei. Idealul umanist, „reumanizarea omului", se face în primul rînd prin eliberarea muncii, eliberarea de exploatare, munca fiind un prim factor în antropogeneză. Această reumanizare nu se poate face decît prin comunism. Misiunea clasei muncitoare nu are numai aspecte economice, sociale și politice, ci are și un nobil aspect moral : realizarea ființei umane, reumanizarea omului.

— A apărut, în revista *Jahresbericht für Psychologie u. Psychotherapie*, Bd. 6, 4, o recenzie la *Istoria psihologiei*, de M. Ralea și C. I. Botez (Ed. Acad. R.P.R., 1958) ; recenzia este semnată de Albert Wellek.

De asemenea, au mai apărut recenzii la lucrarea *Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză*, de T. Slama-Cazacu (Ed. Acad. R.P.R., 1957), în publicații ca : *La pensée*, nr. 85, mai-iunie 1959 (de A. Santucci), *Československá psychologie*, nr. 1, 1960 (de prof. Karel Ohnesorg), *Journal de psychologie*, nr. 2, 1959 (de I. Meyerson), *Word*, nr. 3, 1959 (de G. Corréard), *Zentralblatt für die gesamte Neurologie u. Psychiatrie*, Bd. 151, H. 3, 1959 (de C. I. Botez) etc.

— Au apărut „Actele" (*Proceedings*) ale celui de-al XIII-lea Congres internațional de psihologie aplicată, care a avut loc la Roma între 9—14 aprilie 1958 (Roma, 1960, 740 p.). La p. 451 este publicată în text prescurtat comunicarea tov. M. Ralea și C. I. Botez cu titlul : *Les mécanismes psycho-physiologiques du pianiste* (*Apprentissage de l'instrument, étude et interprétation d'une pièce musicale*).

CEA DE-A TREIA SESIUNE ȘTIINȚIFICĂ A INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

(20—23 februarie 1960)

A treia sesiune științifică a Institutului de științe pedagogice a marcat o nouă etapă în munca de cercetare și propagandă pedagogică. Problemele dezbătute la această sesiune sînt actuale și de o reală importanță teoretică și practică pentru continua dezvoltare a învățămîntului nostru și a științei pedagogice din R.P.R. Comunicările au fost prezentate în cadrul mai multor secții.

În cadrul secției *probleme generale de pedagogie și istoria pedagogiei* s-au susținut comunicări cu o tematică variată. În domeniul didacticii s-au discutat : problema lecției, tipurile de lecții, controlul cunoștințelor etc. S-au abordat probleme ale învățămîntului seral, ale lecțiilor din universitățile populare și munca educativă în internatele școlare.

Comunicările privind probleme de istoria pedagogiei s-au referit la dezvoltarea pedagogiei în țara noastră și la influența exercitată de pedagogii progresiști din alte țări asupra mișcării pedagogice de la noi.

La secția *educația comunistă a elevilor* s-au prezentat comunicări privind rolul diferitelor obiecte de învățămînt în educația patriotică. Lucrările se bazează pe generalizarea experienței pozitive a cadrelor didactice. Pentru prima oară a fost prezentată tema deosebit de importantă și actuală a educației ateist-științifice a elevilor. S-au mai prezentat și lucrări referitoare la munca dirigintelui și la educația elevilor în spiritul disciplinei conștiente.

În secția *probleme ale legării învățămîntului de viață, de producție, lucrările* au cuprins probleme actuale ca : munca elevilor în producție, calificarea profesională în școala medie de cultură generală, legătura dintre pregătirea teoretică și cea practică etc.

La secția *probleme de didactică și metodică* s-au dezbătut probleme ale învățămîntului preșcolar și elementar, ale disciplinelor științifice și umaniste.

Au mai fost prezentate lucrări în legătură cu procesul educativ la preșcolarii din diferite grupe. Majoritatea comunicărilor fiind bazate pe cercetări în care autorii au folosit atît observația cît și experimentul, au fost apreciate pozitiv de participanții la discuții.

La secția *învățămîntul superior* au fost prezentate comunicări cu tematică variată și interesantă : predarea cursului de teoria educației morale, conținutul și organizarea practicii în producție și a practicii pedagogice, rolul și activitatea îndrumătorului grupei de studenți și formarea măiestriei pedagogice a viitorilor profesori. Două comunicări s-au ocupat de predarea logicii.

Comunicările prezentate la secția *probleme de psihologie pedagogică, defectologie și igienă școlară* au fost elaborate în cea mai mare parte pe baza cercetărilor experimentale. Lucrările au adus date interesante cu privire la metodica de cercetare și metodele de însușire a cunoștințelor în școlile de cultură generală și în școlile speciale.

În lucrările de psihologie pedagogică și defectologie au fost analizate îndeosebi diferite aspecte ale însușirii gramaticii de către elevii din învățămîntul elementar, precum și anumite particularități ale gîndirii copiilor normali și deficienți.

Din comunicările susținute menționăm cîteva, printre care lucrarea cu tema : „Reprezentările gramaticale la elevii mici" de Ana Tucicov-Bogdan, în care se precizează natura și caracteristicile reprezentărilor gramaticale la elevii mici și etapele în evoluția acestor reprezentări. A mai fost prezentată o comunicare cu titlul „Raportul dintre gradul de dezvoltare a deprinderii citirii și înțelegerea textului" a tovarășilor prof. univ. B. Zörgö și M. Farkaș, în care autorii fac recomandări cu privire la citirea în gînd și cu voce tare la diferite clase.

Altă lucrare interesantă a fost aceea referitoare la corelația dintre fonem și grafem în însușirea cititului în clasa I a tovarășelor Leszloffy I. și Péterfy E., în care se analizează, pe baza unor probe experimentale, un fenomen psihologic important pentru dezvoltarea limbajului scris și a activității de citire la elevii începători.

Comunicările de defectologie au prezentat cazuri și soluții interesante privind particularitățile instrucției și educației la copiii cu tulburări de vorbire, surdo-muți și orbi; de exemplu, comunicarea cu privire la datele și observațiile în legătură cu instruirea și educarea unui copil orb-surdo-mut prezentată de profesorii Șerban Lungu, Florica Sandu și Walter Roth, comunicarea privind procesul de abstractizare și generalizare la copiii surdo-muți a tov. Mare Valer, a profesorilor D. Ciumăgeanu și Popințan Veronica asupra celor mai frecvente defecte de pronunțare la elevii surdo-muți din clasele mari, a prof. Atanasiu Gh. privind unele date în legătură cu folosirea prepozițiilor de către elevii surdo-muți, a tov. Popa I. despre unele ustensile și aparate pentru școlile speciale de orbi etc.

În domeniul igienii școlare comunicările au analizat cauzele și mijloacele de înlăturare, la școlari, a unor fenomene ca oboseala, rămînerea în urmă la învățătură etc. În discuții s-a subliniat necesitatea colaborării între pedagogi și medicii igieniști.

Ședința plenară de închidere a fost prezidată de tov. prof. Petre Drăgoescu, președintele Consiliului superior al școlilor, care a subliniat că problemele au fost dezbătute de pe poziții marxist-leniniste. În activitatea cadrelor didactice se observă creșterea nivelului științific, tendința de a servi învățămîntul cu metode noi de predare în scopul de a da țării cadre bine pregătite pentru construirea socialismului.

În concluzie, tov. prof. univ. Stanciu Stoian, directorul Institutului de științe pedagogice, subliniind interesul manifestat de cadrele didactice pentru lucrările sesiunii, a arătat că un merit al comunicărilor a constat și în faptul că s-au bazat pe cercetări de durată și pe folosirea unor metode variate de cercetare.

D. Soare

DIN ACTIVITATEA INSTITUTULUI DE PSIHOLOGIE

Cercetările științifice ce se efectuează în cadrul Institutului nostru se desfășoară sub semnul legării strînse a psihologiei de problemele practice ale industriei socialiste, ale învățămîntului de cultură generală și profesional și ale clinicii medicale.

Cotitura realizată față de alți ani în ceea ce privește legătura cu practica se reflectă în faptul că, pentru prima dată, în planul tematic al Institutului s-a prevăzut ca la încheierea unor cercetări să se elaboreze *protocoale* destinate ministerelor de resort și întreprinderilor industriale, protocoale care să conțină măsuri concrete pentru ridicarea productivității muncii, îmbunătățirea regimului de muncă, prevenirea accidentelor și nevrozelor profesionale etc. În acest scop, o echipă de cercetători ai Institutului a desfășurat în primul trimestru al acestui an o activitate de documentare la uzinele *23 August* din Capitală și la uzinele *Ernst Thälmann* din Orașul Stalin, pentru a preciza cîmpul de activitate al psihologului în uzină și unele sarcini concrete ale cercetărilor în domeniul psihologiei muncii.

Activitatea secțiilor :

În cadrul secției de psihologia muncii se efectuează cercetări experimentale într-o uzină metalurgică asupra unor profesiuni metalurgice și asupra însușirii acestor meserii în școala profesională (strungar și lăcătuș mecanic). Au fost publicate rezultatele cercetărilor din anul trecut cu privire la stabilirea regimului optim de muncă la banda rulantă (Elena Popescu-Neveanu) și cu privire la însușirea deprinderilor de folosire a șublerului și micrometrului (Gh. Iosif).

În secția de psihologia copilului și pedagogică s-au prelucrat parțial rezultatele studiului psihologic al oboselii în munca fizică și intelectuală a elevilor și a muncitorilor din învățămîntul seral (E. Fischbein). În legătură cu aspectele psihologice ale însușirii și aplicării în practică a noțiunilor de matematică și fizică în condițiile actuale ale învățămîntului politehnic s-a obținut un bogat material experimental, lucrarea fiind în curs de redactare. Această temă este de o importanță deosebită pentru dezvoltarea învățămîntului politehnic (E. Fischbein).

Pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ la elevii din clasele I—VII, un colectiv condus de lect. univ. U. Șchiopu a făcut cercetări în școală asupra limbajului scris și oral la elevi (G. Dan, M. Livezeanu).

Asupra dialogului la copiii între 3—7 ani se desfășoară cercetări experimentale, care au drept scop combaterea tezei egocentrismului limbajului la copii și dezvoltarea funcției de comunicare a limbajului prin educația în colectiv în instituțiile preșcolare (T. Slama-Cazacu). De asemenea, în acest număr al revistei, sînt publicate rezultatele cercetărilor experimentale asupra însușirii structurii gramaticale la copilul antepreșcolar (T. Slama-Cazacu).

Cercetătorii secției de psihofiziologie au încheiat o etapă experimentală asupra modificării reacțiilor vegetative și motorii în somn și în fazele hipnotice la adulți normali, bolnavi psihici și oligofreni. S-a redactat o lucrare pe această temă, care se află sub tipar (I. Bălănescu, I. Costin, I. Moscu și V. Ionescu).

În legătură cu elaborarea de metode experimentale pentru investigarea tipurilor specific umane și aplicarea acestor metode, s-a interpretat un vast material experimental (peste 1 000 de protocoale), obținut prin aplicarea metodelor asocierilor elective în lanț, asocierilor cu imagini, diferențierii frazelor, imaginilor și figurilor geometrice, hipnoza experimentală etc. Apariția lucrării cuprinzînd primele rezultate este programată în trimestrul al II-lea din 1960 (I. Bălănescu, V. Gheorghiu, S. Marcus, Gh. Neacșu, A. Tabachiu).

O echipă de cercetători a făcut experimente psihologice în cîteva școli medii privind contribuția psihologiei, ca materie de învățămînt, la educația ateistă a elevilor și a elaborat o lucrare publicată în acest număr (S. Marcus, Gh. Neacșu și A. Tabachiu).

S-au început cercetările privind eficiența afișelor de protecția muncii într-o întreprindere industrială (I. Bălănescu, V. Gheorghiu, A. Tabachiu).

Urmărind modul de însușire a cunoștințelor de socialism științific, V. Gheorghiu a redactat și publicat articolul „Unele probleme psihologice ale studiului individual la studenți".

În clinica X a spitalului *Dr. Gh. Marinescu*, cercetătorii secției de psihopatologie, sub conducerea dr. I. Iancu, au efectuat cercetări de laborator asupra stărilor patologice de afect la copil și psihoterapia lor, asupra raportului dintre percepție, reprezentare și gîndire-limbaj în cursul stărilor de conștiință modificată patologic.

Două lucrări privind unele rezultate ale cercetărilor sînt terminate și urmează a fi prezentate în ședințe de comunicări pe Institut, cu participarea unor specialiști dinafara Institutului (E. Pampu, M. Irimia, El. Popescu, C. Voicu).

Secția de istoria psihologiei a elaborat studii în legătură cu critica teoriilor idealiste și reacționare în domeniul psihologiei sociale (C. I. Botez, T. Herseni).

În trim. I.1960 a avut loc în Institut o ședință de comunicări consacrată analizei lucrărilor tinerilor cercetători din Institut. La această ședință au fost invitați și specialiști din domenii apropiate psihologiei, în scopul de a realiza un schimb mai larg de opinii pe marginea lucrărilor analizate.

În trimestrul al II-lea al anului curent sînt programate și alte ședințe de comunicări cu teme din domeniul psihologiei voinței, psihopatologiei etc.

Gh. Neacșu

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

LUCRĂRI APĂRUTE ÎN EDITURA ACADEMIEI R.P.R.

PSIHOLOGIE

MIHAI RALEA și CONST. I. BOTEZ, **Istoria psihologiei**, 742, p., 56 lei.

TATIANA SLAMA-CAZACU, **Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani)**, 510 p. + 4 pl., 30 lei.

FILOZOFIE

* * * **Din istoria filozofiei în Romînia**, vol. I 264 p., 5 lei, vol. II, 402 p. 10 lei.

C. I. GULIAN, **Metodă și sistem la Hegel**, vol. I, 379 p. 28,50 lei.

FL. ȚUȚUGAN, **Silogistica judecăților de predicație. Contribuții. Adaosuri și rectificări la silogistica clasică**, 315 p., 12,50 lei.

H. WALD, **Introducere în logica dialectică**, 231 p., 7,25 lei.

AL. TĂNASE, **Libertate și necesitate**, 321 p., 12,20 lei.

FRANCIS BACON, **Noul Organon**, cu un studiu introductiv de Al. Posescu, 236 p., 12,50 lei.

* * * **Lomonosov**, cu un studiu introductiv de C. I. Gulian, 212 p., 6,35 lei.

* * * **Radiscev**, cu un studiu introductiv de N. Bolboașă, 316 p., 5 lei.

* * * **Saint Simon, Fourier, Owen**, cu studii introductive de I. Cernea, 360 p., 9 lei.

* * * **Decembriștii**, cu un studiu introductiv de L. Miros. 334 p., 5 lei.

ERATĂ

Pagina	rîndul	în loc de :	se va citi :	Această greșeală s-a făcut din vina :
108	11 de sus	(0,1—0,2 gr.). Slăbiciunea	(0,1—0,2 gr.), slăbiciunea	Editurii

Din

REVISTA DE PSIHOLOGIE

au apărut:

Anul I, 1955 (13 lei);
Anul II, 1956, 3 n-re (nr. 1—2 dublu, 6 lei; nr. 3, 6 lei);
Anul III, 1957, 4 n-re (a 6 lei);
Anul IV, 1958, 4 n-re (a 6 lei);
Anul V, 1959, 4 n-re (a 6 lei);
Anul VI, 1960, nr. 1 (6 lei).

Numerele se pot comanda, direct sau prin poştă, prin

LIBRĂRIA ACADEMIEI R.P.R.

Bucureşti, Calea Victoriei nr. 27

Numerele curente se găsesc de vînzare la orice librărie ştiinţifică din ţară.

Abonamentele se fac la Oficiile poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Pentru străinătate, cererile de numere izolate sau de abonamente se fac prin Întreprinderea de Stat pentru comerţ exterior „CARTIMEX" I.S.C.E., Str. Aristide Briand nr. 14, sau căsuţa poştală 134—135, Bucureşti.

I P. 2, c. 2189

Lei 6.—

OLOGIE ★ Anul VI ★ 2/1960

I 2820 Bibl.

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

REVISTA DE PSIHOLOGIE ★ Anul VI ★ 3/1960

3
ANUL VI
1960

revista de psihologie

EA RPR

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

1998

97

IUL. 2005

1 IUIL. 2014

12820.

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

U IAȘI 2022

3

ANUL VI
1960

revista de psihologie

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

3435 V

1964

REVISTA DE PSIHOLOGIE
APARE DE PATRU ORI PE AN

COMITETUL DE REDACȚIE

ACAD. PROF. M. RALEA — *redactor responsabil*; CONF. UNIV. C. PUFAN — *redactor responsabil adjunct*; CONF. UNIV. I. N. BĂLĂNESCU; M. BOLOS; C. I. BOTEZ; T. SLAMA-CAZACU; G. CRISTIAN; E. FISCHBEIN; CONF. UNIV. DR. I. IANCU; PROF. UNIV. V. PAVELCU (Iași); M. RAȚIU; PROF. UNIV. AL. ROȘCA (Cluj); U. ȘCHIOPU; PROF. UNIV. GH. ZAPAN

REDACȚIA: INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE
BUCUREȘTI, STR. FRUMOASĂ nr. 26, RAIONUL STALIN, TELEFON 13.19.94

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

REVISTA DE PSIHOLOGIE

Anul VI, nr. 3 1960

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETARI

C. I. BOTEZ, B. M. Teplov — Opera şi activitatea 7
T. HERSENI, Psihologia populară 27
E. FISCHBEIN, M. LIVEZEANU, M. FLORU, M. KOFLEN, D. TRIFU, N. RADU şi I. POPESCU, Variaţiile capacităţii de muncă şi problema oboselii 49
GH. IOSIF, Despre formarea deprinderii de planificare individuală a muncii în procesul însuşirii profesiunii de strungar 77
V. CEAUŞU, Problemele psihologice ale zborului 95
D. DAMASCHIN, Probleme psihologice şi pedagogice ale scrierii şi citirii la copiii ambliopi ; mijloace şi procedee corespunzătoare . 115
A. BÎRCĂ, Formarea percepţiei vizuale sub unghi mic 129
O. VIŞAN şi V. SORESCU, Metoda conversaţiei — mijloc important de dezvoltare a gîndirii şi vorbirii elevilor hipoacuzici . . . 143

CONTRIBUŢII METODICE

GH. ZAPAN şi N. LUNGU, Unele instalaţii pentru cercetări şi demonstraţii în psihologia experimentală 159

CRONICĂ

G. CRISTIAN, Un strălucit bilanţ : 40 de ani de psihologie sovietică . 169

REVISTA REVISTELOR

C. I. BOTEZ, *L'année psychologique*, 1959 191
D. T., Revista *„Cercetări filozofice"* 194

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

ЮРКОВА И. А., Динамика отдельных клинических вариантов психического инфантилизма у детей; по катамническим данным *(I. Străchinaru)* 203
KARDOS LAJOS, A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatasok *(T. Bogdan)* 204
VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ 207

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

REVUE DE PSYCHOLOGIE

VIe année nº 3 1960

SOMMAIRE

Page

ÉTUDES ET RECHERCHES

C. I. BOTEZ, B. M. Téplov — son œuvre et son activité 7
T. HERSENI, La psychologie populaire 27
E. FISCHBEIN, M. LIVEZEANU, M. FLORU, M. KOFLEN, D. TRIFU, N. RADU et I. POPESCU, Les variations de la capacité de travail et la question de la fatigue 49
GH. IOSIF, Formation de l'habitude de planification individuelle du travail au cours de l'apprentissage du tourneur 77
V. CEAUȘU, Problèmes psychologiques de la navigation aérienne . 95
D. DAMASCHIN, Problèmes psychologiques et pédagogiques de l'écriture et de la lecture chez les enfants amblyopes. Moyens et procédés efficaces 115
A. BÎRCĂ, Formation de la perception visuelle sous un angle réduit . . 129
O. VIȘAN et V. SORESCU, La méthode de la conversation, moyen important de développer la pensée et le langage des élèves hypoacousiques 143

CONTRIBUTIONS MÉTHODOLOGIQUES

G. ZAPAN et N. LUNGU, De certaines installations destinées aux recherches et aux démonstrations de psychologie expérimentale . . 159

CHRONIQUE

G. CRISTIAN, Un bilan glorieux : 40 années de psychologie soviétique . 169

REVUE DES REVUES

C. I. BOTEZ, *L'année psychologique*, 1959 191
D. T., La revue *„Recherches de Philosophie"* 194

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

И. А. ЮРКОВА, Динамика отдельных клинических вариантов психического инфантилизма у детей; по катамнестическим данным (*I. Străchinaru*) 203
KARDOS LAJOS, A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások (*T. Bogdan*) 204

LA VIE SCIENTIFIQUE 207

ÉDITIONS DE L'ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE

АКАДЕМИЯ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Год VI, № 3 1960

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

СТАТЬИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

К. И. БОТЕЗ, Б. М. Теплов — Труды и деятельность 7
Т. ХЕРСЕНИ, Народная психология 27
Е. ФИШБАЙН, М. ЛИВЕЗЯНУ, М. ФЛОРУ, М. КОФЛЕН, Д. ТРИФУ, Н. РАДУ, И. ПОПЕСКУ, Изменение работоспособности и вопрос утомления 49
Г. ИОСИФ, Выработка навыков индивидуального планирования работы в процессе усвоения профессии токаря 77
В. ЧАУШУ, Психологические вопросы в связи с полетом 95
Д. ДАМАСКИН, Психологические и педагогические вопросы в связи с письмом и чтением страдающих амблиопией детей; соответственные способы и приемы 115
А. БЫРКЭ, Сложение зрительного восприятия под малым углом . . . 129
О. ВИШАН, В. СОРЕСКУ, Разговорный метод как важное средство развития мышления и речи тугоухих школьников 143

ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ

Г. ЗАПАН, Н. ЛУНГУ, Установки для исследований и демонстрирования в экспериментальной психологии 159

ХРОНИКА

Г. КРИСТИАН, Славный итог (40 лет советской психологии) 169

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

К. И. БОТЕЗ, *L'année psychologique*, 1959 191
Д. Т., Журнал „Cercetări filozofice" („Философские исследования") . . 194

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

И. А. ЮРКОВА, Динамика отдельных клинических вариантов психического инфантилизма у детей; по катамнестическим данным (*И. Стрэкинару*) 203
КАРДОШ ЛАЙОШ, A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatások (*Т. Богдан*) 204
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 207

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

B. M. TEPLOV

Opera şi activitatea

DE

C. I. BOTEZ

Activitatea ştiinţifică a prof. B. M. Teplov se poate împărţi în trei perioade, îmbrăţişînd cei treizeci de ani de cercetare ştiinţifică în cadrul Institutului de Psihologie din Moscova şi cuprinzînd fiecare o decadă, începînd din 1930 şi pînă în prezent.

Prima perioadă a activităţii sale ştiinţifice este dedicată aproape exclusiv problemelor psihofiziologice ale vederii. În 1930, prof. B. M. Teplov publică în revista *Psihologhiia* [1] un studiu asupra problemei culorilor în psihologie, în care încearcă construirea unei sistematici a culorilor şi a unei scale cromatice în vederea unei ştiinţe psihologice a culorilor. Cerinţele practicii, ale industriei chimice, textile şi poligrafice au făcut să apară, începînd din primii ani ai secolului, numeroase studii despre culori, cuprinzînd „sisteme ale culorilor" şi „atlase cromatice" care urmăreau o clasificare univocă a tuturor nuanţelor de culoare. Teplov citează în această privinţă lucrările lui W. Ostwald, *Farbenlehre* (Leipzig 1921) şi *Farbenkunde* (Leipzig 1923), lucrarea lui H. Podesta, *Physiologische Farbenlehre* (Leipzig 1922) şi *Tratatul despre culoare* al lui M. A. Rosenstiehl (Paris 1913).

Deşi „ştiinţa despre culori aparţine psihologiei", aşa cum declară W. Ostwald în al doilea capitol al vastei sale lucrări, cercetările psihologilor nu reuşiseră încă să constituie o ştiinţă a culorilor, bazată pe măsuri cantitative şi pe o sistematizare a nuanţelor cromatice. Prof. Teplov, în concluziile acestui studiu (*op. cit.*, p. 206), arată că problemele de bază ale ştiinţei despre culoare reclamă în primul rînd o cercetare psihologică, care va trebui să se desfăşoare în strînsă legătură cu cercetarea fiziologică în acest domeniu. Cercetarea psihologică va urmări reacţiile individului, ca întreg, la excitaţiile cromatice, pe cînd cea fiziologică va studia activitatea aparatului receptor iar fizica va studia proprietăţile stimulului colorat. Sar-

[1] Психология, т. III, вып. 2, Москва, 1930.

cinile principale ale psihologiei în domeniul opticii cromatice cuprind cercetarea experimentală a proprietăților fundamentale ale culorii, gradarea sistemului culorilor și construirea unor dispozitive experimentale pentru măsurarea culorilor.

Într-o altă cercetare făcută împreună cu S. Iakovleva și publicată cu trei ani mai tîrziu în *Albrecht von Graefe's Archiv für Ophtalmologie* [1], B. M. Teplov reia problema legii cantitative a amestecului culorilor în perceperea vizuală succesivă și simultană a unor suprafețe colorate.

Dacă percepem alternativ mai mulți excitanți coloraţi, la o viteză de alternare suficientă, apare senzația unei singure culori (discul lui Newton e un exemplu cunoscut). Cînd percepem simultan mai multe pete colorate alăturate una de alta, proiectate în regiuni apropiate ale retinei, datorită unghiului mic sub care este văzut fiecare cîmp colorat, se produce senzația unei singure culori. Astfel avem de-a face cu un amestec spațial al culorilor, cînd privim de la o suficientă depărtare o suprafață vopsită cu mici pete colorate, care ne pare de o singură culoare. Pictorii utilizează acest efect de fuziune a culorilor alăturate și unele școli de pictură, pointillismul, impresionismul, au abuzat de acest procedeu. Se punea întrebarea dacă legile amestecului în timp și în spațiu (prin percepere succesivă sau simultană) a culorilor sînt aceleași, adică dacă aceleași raporturi între culorile componente dau același rezultat.

Problema fusese cercetată în 1898 de S. Exner cu privire la culorile acromatice, acesta ajungînd la concluzia că raporturile între culorile care fuzionează, pentru a produce aceeași nuanță sînt aceleași fie că e vorba de o percepere succesivă sau simultană[2]. Cu douăzeci de ani mai tîrziu, W. v. Lempicka reia experiențele lui Exner confirmînd rezultatele sale în ce privește culorile acromatice[3]. În experiențele cu culori cromatice, W. v. Lempicka obține rezultate diferite. Astfel, în amestecul roșu-albastru, culoarea albastră apare mai puternică în amestecul spațial (prin perceperea simultană) decît în amestecul temporal (prin perceperea succesivă). Cercetările prof. Teplov au infirmat rezultatele găsite de W. von Lempicka și au arătat deplina identitate a raporturilor cantitative între culori în fuzionarea simultană și în cea succesivă a culorilor[4]. Aceste rezultate au rămas definitive în știință, așa cum menționează și tratatul clasic al lui S. V. Kravkov[5].

În anii următori, prof. Teplov abordează problema acțiunii reciproce a senzațiilor de lumină concomitente și publică, în 1937, un important studiu despre modificarea inductivă a sensibilității absolute și diferențiale a ochiului[6] în care încearcă pentru prima oară să aplice legile generale ale

---

[1] B. M. Teplov und S. Jakovleva, *Ueber die Gesetze der räumlichen und zeitlichen Farbenmischung auf der Netzhaut*, în *Graefe's Archiv f. O.* 130 Band, 4 Heft, Berlin, 1933.

[2] v. S. Exner, *Studien auf dem Grenzgebiete des lokalisiertes Sehens*, în *Pflüger's Archiv*, Bd. 73, 1898, p. 111—171.

[3] W. v. Lempicka, *Räumliche Farbenmischung auf der Netzhaut*, în *Zeitschrift für Sinnesphysiologie*, Bd. 50, 1919, p. 217—251.

[4] v. B. M. Teplov și S. Jakovleva, *op. cit.*, p. 468.

[5] С. В. Кравков, *Глаз и его работа*, Издательство Академии Наук СССР стр. 239.

[6] *Вестник Офталмологии*, т. XI, 1937, стр. 106—119.

activității nervoase superioare stabilite de I. P. Pavlov pentru a explica anumite procese din psihofiziologia vederii.

Prin inducție, în domeniul senzațiilor vizuale se înțelege influența indirectă exercitată de un stimul vizual asupra efectului altor excitații, tot luminoase, care acționează simultan. Teplov numește *inductoare* excitația care exercită o influență inductivă și *reactoare*, excitația al cărui efect se modifică sub influența inducției (prescurtat le desemnează cu I și R).

Inducția poate fi pozitivă, întărind efectul excitației reactoare sau negative, slăbind efectul excitației reactoare.

Utilizînd modificarea inductivă a sensibilității vizuale absolute, B. M. Teplov a putut demonstra că se produce o creștere a sensibilității absolute (inducție pozitivă) în cazul stimulilor inductori relativ slabi și o micșorare a acestei sensibilități (inducție negativă) în cazul unor stimuli inductori puternici. Avem de-a face cu o iradiere a excitației în primul caz, și cu stabilirea unei zone inhibitorii în cazul al doilea, ceea ce duce la slăbirea excitației în focarul stimulului reactor[1].

Cercetările ulterioare au confirmat în totul această concepție[2] și legile formulate în acest articol au fost folosite mai tîrziu de prof. B. M. Teplov și colaboratorii săi în metodele determinării forței proceselor nervoase fundamentale la om.

★

Un alt domeniu al psihologiei care a preocupat pe prof. Teplov în decurs de mulți ani, începînd din 1940, a fost cercetarea experimentală a senzațiilor auditive și studiul aptitudinilor și talentului muzical.

În 1941, publică un studiu despre *Capacități și talente*[3], în 1945 apare *Perceperea muzicală*[4] și în 1947 se tipărește *Psihologia aptitudinilor muzicale*[5], considerată ca cea mai bună lucrare de psihologie muzicală apărută pînă azi în literatura mondială (cartea lui C. E. Seashore, *The psychology of musical talent*, New York, 1919, e atinsă de erorile testologiei și ale psihotehnicii).

În studiul despre capacități și talente, Teplov se ridică împotriva teoriilor psihologiei idealiste occidentale care considerau talentul ca fiind determinat de factori ereditari. Se știe că urmînd ideile lui Fr. Galton (*Hereditary Genius, its Laws and Consequences*, 1896), unii psihologi idealiști, printre care Teplov citează pe Catherine Cox (*The early Mental Traits of three hundred Geniuses, in Genetic studies of Genius*, Ed. by L. M. Terman, vol. 2, Stanford Univ. California, 1926) susțin că talentele s-ar ivi, pe baza eredității, cu deosebire în sînul „claselor conducătoare", al „raselor superioare" sau al popoarelor „înaintate". B. M. Teplov combate cu

[1] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 118—119.

[2] Vezi S. V. Kravkov, *op. cit.*, p. 130—131.

[3] Ученые записки государственного научно-исследовательского института психологии, т. II, 1941, стр. 3—55.

[4] Сборник, посвященный 35-летию научной деятельности акад. Д.Н. Узнадзе, Тбилиси, 1945, стр. 425—447.

[5] Издательство Академии Педагогических Наук РСФСР, Москва-Ленинград, 1947.

tărie această teorie antiștiințifică și reacționară pusă în serviciul claselor exploatatoare și care utilizează compromisa metodă a testelor.

B. M. Teplov citează în această categorie și numele lui W. Stern, A. Binet, L. M. Terman, ale căror investigații nu urmăreau în fond decît să arate că oamenii talentați aparțin claselor privilegiate.

Problema talentului implică găsirea unor metode pentru a descoperi acele imense posibilități aflate în masele de muncitori și mijloacele ca aceste posibilități să se poată dezvolta.

Psihologul rus A. F. Lazurski, în lucrarea sa *Clasificarea personalităților* (Petersburg, 1917) s-a ocupat de talente, încercînd să stabilească un criteriu al „nivelurilor psihice", în care intervine „gradul de conștiință", legat de caracterul activității și de orientarea intereselor, condiționat de mediu [1]. Dar rezultate valabile în problema talentului nu putea aduce decît psihologia condusă de principiile marxism-leninismului. B. M. Teplov definește noțiunea de capacitate ca implicînd anumite particularități psihologice individuale care sînt în legătură cu îndeplinirea unei anumite activități, fără a se reduce numai la acele deprinderi sau priceperi care sînt deja elaborate de individ.

Se ține seama și de ușurința cu care au fost dobîndite aceste deprinderi și priceperi [2]. Aceste particularități nu sînt înnăscute. „Înnăscute pot fi numai particularitățile anatomo-fiziologice, adică acele dispoziții care stau la baza dezvoltării capacităților; dar înseși capacitățile sînt întotdeauna un rezultat al dezvoltării care se realizează în procesul educației și învățării" [3].

Noțiunea de capacitate e o noțiune dinamică; ea poate exista numai în mișcare, în dezvoltare. Această dezvoltare se realizează numai în procesul unei activități practice și teoretice. O capacitate, un talent, nu poate apare în afara unei activități practice corespunzătoare. Noțiunea de talent trebuie înțeleasă ca o îmbinare calitativ specifică a acelor însușiri de care depinde reușita în îndeplinirea unei activități date. Gînditorii mai vechi credeau că talentul și geniul se pot manifesta numai în artă (Im. Kant în *Critica puterii de judecată*); psihologii burghezi de la începutul secolului al XX-lea admiteau apariția geniului numai în gîndirea științifică. În concepția psihologiei sovietice, talentele pot să apară în oricare din diferitele laturi ale activității omenești [4].

În același timp, talentul nu trebuie să privească în mod obligatoriu o singură activitate. În psihologia și filozofia burgheză, așa cum arată Teplov, există o rupere metafizică între noțiunea de talent și cea de capacități sau aptitudini generale, talentul implicînd o unilateralitate dezvoltată în paguba altor activități (această definiție se află chiar în dicționarul noțiunilor filozofice al lui R. Eisler, ediția a 2-a, 1904).

Psihologia sovietică consideră teoria unilateralității talentului ca fiind legată de diviziunea muncii în societatea capitalistă împărțită în clase.

---

[1] B. M. Teplov, *Capacități și talente*, p. 20.
[2] *Ibidem*, p. 22.
[3] *Ibidem*, p. 25.
[4] *Ibidem*, p. 32.

Teplov arată că după Marx și Engels, „în societatea comunistă cade supunerea artistului la limitarea locală și națională care decurge în întregime din diviziunea muncii, precum și închiderea artistului în limitele unei anumite arte, datorită faptului că el este numai pictor, sculptor etc. așa încît numai denumirea activității sale exprimă destul de clar limitarea dezvoltării sale profesionale și dependența sa față de diviziunea muncii“ [1].

Dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor omenești este stînjenită în societatea împărțită în clase și acest impediment dispare numai în societatea fără clase, în societatea comunistă.

Oamenii Renașterii, această epocă de titani, cum o numește Engels, s-au putut realiza multilateral. B. M. Teplov citează cazul lui Leonardo da Vinci — pictor, sculptor, arhitect, inginer, Albrecht Dürer — pictor, inginer de fortificații, Machiavelli — istoric, poet, filozof politic. O dată cu începutul secolului al XIX-lea și cu instalarea orînduirii capitaliste apar oameni cu o singură specialitate.

Se știe totuși din datele lor biografice că mulți din scriitorii și muzicienii cunoscuți, aveau talente ramarcabile și pentru alte activități. Astfel, Teplov citează pe Chopin [2] care avea un extraordinar talent de actor comic și era și un bun desenator, pe Weber care în schița autobiografică mărturisește un talent de scriitor și de pictor, pe Rossini despre care știm — după relatările lui Stendhal care i-a consacrat o monografie — că avea un mare talent de actor comic, pe Mendelssohn-Bartholdy, Donizetti, Boïeldieu care aveau talent la pictură. B. M. Teplov ajunge la concluzia că „talentul ca atare este multilateral și cineva talentat într-un domeniu trebuie să fie talentat și în alte activități [3]. Nu e vorba de o coincidență a diferitelor talente, ci despre faptul că talentul apare ca un complex de aptitudini și de capacități care se manifestă sub aspecte mai generale sau mai speciale [4].

Înainte de a cerceta amănunțit problema talentului muzical, B. M. Teplov consacră perceperii muzicale un studiu amplu prezentat la simpozionul ținut în 1945 cu prilejul a 35 ani de activitate științifică a prof. D. N. Uznadze. Studiul perceperii și emoției muzicale pune problema conținutului muzicii și a modului cum este perceput acest conținut care, după Teplov, exprimă emoțiile, dispozițiile, sentimentele omenești. Teplov respinge formalismul estetic care consideră drept conținut al muzicii însuși țesutul sonor, formele sonore. Polemizînd cu E. Hanslick [5], B. M. Teplov citează însemnările și corespondența multor muzicieni și compozitori — Artur Rubinstein, P. I. Ceaikovski, N. A. Rimski-Korsakov — pentru care „muzica este o cale pentru înțelegerea lumii imense și variate a sentimentelor. Muzica lipsită de conținut încetează de a fi o artă“. Această teză de altfel, cum remarcă Teplov, se găsește încă la Aristotel care scria în *Politica*, VIII, 5,5-8 : „Ritmul și melodia conțin în sine oglindirea mîniei și blîndeții“.

Muzica este o cale de cunoaștere a sentimentelor omenești care își găsește motivele de expresie în nenumăratele nuanțe ale acestor sentimente.

[1] K. Marx și F. Engels, *Ideologia germană*, E.P.L.P., 1956, p. 429.
[2] I. Frenkel, *Chopin*, Moscova, 1938.
[3] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 54.
[4] *Ibidem*, p. 55.
[5] Е. Ганслик, О музыкально-прекрасном, перевод Ларош, Москва, 1895, стр. 67.

Teplov respinge opinia acelor psihologi care consideră că emoțiile și sentimentele omenești ar fi deplin determinate numai prin caracteristica lor de plăcere sau neplăcere [1], ignorînd întreaga gamă de nuanțe ce se înscrie între aceste două determinări. „Sentimentele omului sînt foarte variate și în această privință putem găsi un număr imens de nuanțe calitative" [2]. Teoria bipolarității exclusive a vieții afective este un produs al „atomismului psihologic", caracteristic pentru așa-numita psihologie asociaționistă.

Faptul că într-o mare măsură conținutul muzicii nu se poate exprima în mod adecvat prin cuvinte și noțiuni nu înseamnă că muzica nu are un conținut. În limbaj, conținutul se transmite prin cuvinte, în muzică el se exprimă în mod direct în imaginile sonore. Funcția de bază a vorbirii este funcția semnificării, pe cînd principala funcție a muzicii este funcția expresiei. Se pune întrebarea : poate muzica să îndeplinească pe lîngă funcția de exprimare și pe aceea de a semnifica și putem atribui imaginilor muzicale o semnificație apropiată de cea pe care o atribuim cuvintelor ? „Din punct de vedere psihologic, răspunde Teplov, semnificația imaginii muzicale este numai o comunicare a expresivității ei, adică o cu totul altă semnificație decît aceea pe care o au cuvintele. Imaginile muzicale „semnifică" numai atît cît exprimă" [3].

O altă problemă de care se ocupă Teplov este aceea a „muzicii descriptive". Muzica poate fi descriptivă în două moduri : prin imitații sonore sau prin exprimarea emoțiilor, „factorul comun" cu ajutorul căruia se poate stabili legătura între orice fel de tablouri, evenimente, idei, pe de o parte, și imaginile muzicale, pe de altă parte" [4]. Acest „factor comun" face posibilă și așa-numita muzică programatică, cu un conținut bogat în idei și imagini, care ne poate face să-l trăim în mod intens, ca pe un bun al nostru, așa cum nu putem izbuti prin alte căi.

În concluzie [5], prof. Teplov arată că muzica exprimă un conținut emoțional, dar în contextul altor mijloace de cunoaștere extramuzicale, însemnătatea de cunoaștere a muzicii se lărgește pînă la limitele cele mai vaste. Perceperea muzicii se face cu ajutorul emoției, dar ea nu se limitează la aceasta. Prin muzică noi cunoaștem lumea ; muzica este o cunoaștere emoțională, dar lumea imaginilor muzicale e limitată și ea se poate dezvolta numai cu ajutorul gîndirii și imaginației. În *Psihologia aptitudinilor muzicale*, publicată în 1947, se cuprinde o cercetare amănunțită a talentului și sensibilității muzicale. În cele nouă capitole ale cărții sînt analizate problemele perceperii sunetului muzical (timbru, înălțime), sensibilitatea diferențială a sunetelor, problema auzului absolut și simțul tonalității, legătura auzului absolut cu muzicalitatea, auzul melodic și auzul armonic, sensibilitatea la consonanțe și la disonanțe, imaginile și reprezentările muzicale, simțul ritmului, problema dezvoltării talentelor muzicale. Cercetările experimentale ale prof. Teplov au adus rezultate noi în ce privește percepția armonică și cea melodică [6], în

[1] A. Lehmann, *Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens*, 1892, p. 329.
[2] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 434.
[3] *Ibidem*, p. 439.
[4] *Ibidem*, p. 442.
[5] *Ibidem*, p. 446.
[6] B. M. Teplov, *Psihologia aptitudinilor muzicale*, p. 160—187.

ce privește auzul interior [1], în ce privește frecvența și importanța imaginilor auditive la muzicanții și nemuzicanți [2]. După Teplov, simțul tonului, auzul armonic, simțul ritmului, perceperea intervalelor muzicale, aceste componente importante ale auzului muzical, au la bază formarea imaginilor auditive muzicale. Aceste imagini sînt imagini de raporturi ritmice și de înălțime între sunete și constituie acele „laturi ale țesutului muzical care sînt purtătoare de bază ale sensului" [3]. Cercetările prof. Teplov au arătat că la muzicanți, imaginile auditive se găsesc în proporție de 55% iar la non-muzicanți ele pot lipsi cu totul.

Psihologia aptitudinilor muzicale rămîne și astăzi o lucrare clasică în acest domeniu. În 1952, lucrarea a fost tradusă în limba polonă și în prezent se traduce în limba franceză.

★

Pe lîngă cercetările sale în domeniul psihofiziologiei senzațiilor vizuale, al senzațiilor auditive și al aptitudinilor muzicale, prof. B. M. Teplov a adus o contribuție deosebit de valoroasă în problema psihologiei diferențiale, a tipologiei umane. În această direcție sînt îndreptate, în primul rînd, cercetările sale și ale colaboratorilor săi, începînd din anul 1950.

Problema particularităților psihologice ale individului, sau ale unor categorii de indivizi, este o preocupare veche — și încă Hippocrat enunțase cunoscuta sa împărțire în cele patru tipuri de temperamente. Clasificarea lui Hippocrat cuprinde o interpretare naiv fiziologică a temperamentului, legat de umori, potrivit cunoștințelor medicale ale vremii. Astăzi, concepția hipocratică primește un nou conținut și o nouă semnificație întemeiate pe teoria pavloviană a tipurilor de activitate nervoasă superioară.

Studiul diferențelor individuale și elaborarea unor clasificații tipologice s-au dezvoltat în psihologia modernă mai ales din momentul cînd se punea problema aplicațiilor psihologiei în diverse domenii: psihologia copilului, pedagogie, psihopatologie.

S-a născut astfel o psihologie diferențială (expresia e a psihologului german William Stern în a sa *Über Psychologie der individuellen Differenzen — Ideen zu einer differenzielle Psychologie*, 1900, republicată în 1911 sub titlul: *Die differenzielle Psychologie in ihren methodologischen Grundlagen*, care se ocupă cu studiul diferențelor individuale).

Atît Stern cît și ceilalți psihologi occidentali (Binet, Paulhan, Freud, Jung, Kretschmer, Viola, Pende) porneau de la convingerea predeterminării fatale a temperamentului și caracterului, legată de așa-numitele instincte înnăscute. Fie că erau legate de formula endocrinică a individului (Pende), sau de constituția sa somatică (Kretschmer), sau de tendințe inconștiente (Freund, Jung, Adler), particularitățile psihologice ale individului erau — chipurile — determinate de fondul constituțional, ereditar. Plecînd de la aceste premise, utilizînd metoda neștiințifică a testelor sau a analizei factoriale, se încerca elaborarea unui studiu al personalității, rupt de bazele sale psihologice și fiziologice.

[1] B. M. Teplov, *Psihologia aptitudinilor muzicale*, p. 247.
[2] *Ibidem*.
[3] *Ibidem*, p. 230.

Psihologia sovietică pleacă de la o concepție cu totul opusă. În comunicarea sa intitulată *Teoria tipurilor de activitate nervoasă superioară și psihologia*, ținută la cel de-al XIV-lea Congres internațional de psihologie, care a avut loc în 1954 la Montréal [1], B. M. Teplov arată că „baza directă a particularităților psihice ale omului este constituită prin sistemele stabile de reflexe condiționate (stereotipe dinamice), care rezultă din experiența sa de viață, în sensul cel mai larg al cuvîntului. Formarea și funcționarea acestor sisteme depind la rîndul lor de proprietățile proceselor nervoase (excitația și inhibiția) care se desfășoară în scoarța cerebrală". Se știe că I. P. Pavlov a arătat că diferitele combinări ale proprietăților proceselor nervoase corticale caracterizează sistemul nervos al unui individ și pe această bază a stabilit o clasificare a tipurilor de sistem nervos sau a tipurilor de activitate nervoasă superioară. Cercetările experimentale făcute de Pavlov și elevii săi au arătat că există trei proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase corticale: 1. forța (sau slăbiciunea) proceselor de excitație și inhibiție: 2. echilibrul între procesul de excitație și inhibiție (sau predominarea unui proces față de celălalt); mobilitatea (sau inerția) acestor procese. Experiențele lui Pavlov erau făcute pe animale. Pe baza lor, I. P. Pavlov a clasificat tipurile de activitate nervoasă superioară: a) tipul puternic echilibrat și mobil, b) tipul puternic echilibrat și inert, c) tipul puternic neechilibrat, cu predominarea excitației asupra inhibiției, și d) tipul slab.

Cercetări ulterioare au arătat că cele trei proprietăți fundamentale ale sistemului nervos și cele patru tipuri de activitate nervoasă superioară se găsesc și la om. Astfel, noțiunea de temperament capătă un nou conținut. „Numim temperament manifestarea tipului de activitate nervoasă superioară în comportamentul omului" [2]. Astfel, ca bază a clasificării temperamentului nu se iau reflexele necondiționate complexe (instincte, tendințe organice etc.) ci particularitățile funcționării scoarței cerebrale, cu alte cuvinte particularitățile formării reflexelor condiționate. Legată de teoria tipurilor de activitate nervoasă superioară, cercetarea particularităților psihice ale individului capătă o bază științifică. În același timp, proprietățile tipologice nu mai pot fi socotite invariabile; ele se pot modifica sub influența condițiilor de viață și activității subiectului.

Pe plan psihologic, arată Teplov, nici o însușire a personalității nu poate fi considerată înnăscută. Înnăscute pot fi numai predispozițiile care se caracterizează univoc din punct de vedere fiziologic prin forța, echilibrul și mobilitatea proceselor nervoase, dar care sînt totdeauna polivalente din punct de vedere psihologic (al psihologiei persoanei) [3].

Determinarea tipului de activitate nervoasă superioară, măsurarea caracteristicilor fundamentale — forță, echilibru, mobilitate — stabilirea de metode de cercetare, sînt problemele în care B. M. Teplov și elevii săi au adus o importantă contribuție. Încă în comunicarea din 1954, B. M. Teplov

[1] Vezi *Communications au XIVe Congrès international de psychologie*, Izd. Ak. Ped. Nauk, Moscova, 1954, p. 31.

[2] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 32.

[3] B. M. Teplov, *Unele probleme ale studiului tipurilor generale de activitate nervoasă la om și animale*, în culegerea *Particularitățile tipologice ale activității nervoase superioare a omului*, Editura Academiei de științe pedagogice, Moscova, 1956, vol. I, p. 39.

enunțase metoda diminuării condiționate a sensibilității vizuale, a „reflexului condiționat fotochimic" (descoperit de A. Dolin). Se știe că dacă ochiul unui subiect aflat în obscuritate primește, pentru scurt timp, o rază de lumină, se produce o diminuare a sensibilității la lumină a ochiului. Dacă se asociază, cu raza de lumină, un stimul auditiv, se poate ajunge, după un număr suficient de asociații, ca să se producă o scădere a sensibilității la lumină numai prin administrarea stimulului vizual.

Experiențele au arătat că unii subiecți elaborează cu aceeași ușurință reflexele pozitive și negative, alții elaborează mai ușor reflexele pozitive și, în sfîrșit, alții pe cele negative. Se trage concluzia că la cei dintîi, procesele de excitație și de inhibiție se echilibrează, la al doilea grup predomină procesele de excitație și la cel de-al treilea procesele de inhibiție predomină (cercetările făcute de N. Maïsel și L. Schwartz).

O altă serie de experiențe au demonstrat că subiecții se deosebesc unii de alții și prin rapiditatea și ușurința cu care se poate transforma, la ei, un reflex condiționat pozitiv în unul negativ, deci prin mobilitatea proceselor de excitație și inhibiție (cercetările făcute de I. Ravici-Șcerbo)[1].

Dacă pentru a studia echilibrul proceselor de excitație și inhibiție s-au putut găsi mai ușor metode de investigație, măsurarea forței sistemului nervos comportă mai multe dificultăți, așa cum au arătat cercetările ulterioare.

B. M. Teplov, încă în comunicarea din 1954, enunțase principiul acestor cercetări care urmau să se bazeze pe două legi descoperite de Pavlov :

1. intensitatea unui reflex condiționat crește în general, în condiții egale, o dată cu intensitatea excitantului ; cînd excitantul devine prea puternic și depășește capacitatea-limită de lucru a celulelor corticale, intensitatea reflexului încetează de a mai crește și începe să scadă, grație inhibiției de protecție (inhibiției supraliminare). Limita de creștere a excitației, în momentul apariției inhibiției supraliminare indică forța proceselor de excitație ale subiectului (legea forței). Rezultatul este același — dacă în loc să sporim intensitatea excitantului îi mărim durata, fie că excitantul acționează în mod continuu sau intermitent. Cu un sistem nervos puternic, un excitant condiționat de oarecare durată sau intensitate nu diminuează reflexul condiționat ; cu un sistem nervos slab, îl diminuează. Pe baza acestei legi, Pavlov și elevii săi au stabilit, lucrînd pe cîini, următoarele procedee pentru a determina forța sistemului nervos : a) se încearcă capacitatea celulelor corticale de a suporta un timp îndelungat acțiunea unor excitanți, fără a manifesta fenomene de inhibiție ; b) se caută limita de intensitate a excitantului condiționat de la care apare inhibiția supraliminară ; c) se utilizează probele precedente în condițiile în care excitabilitatea corticală a crescut prin administrarea de cofeină.

2. Excitanții slabi provoacă iradiația proceselor de excitație, excitanții mijlocii provoacă concentrarea acestora și excitanții foarte puternici determină din nou iradierea acestor procese. Cum un același excitant poate fi slab pentru un anume tip de sistem nervos și puternic pentru un altul, provocînd la unul iradierea și la celălalt concentrarea, putem astfel diagnostica

[1] Vezi B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 4.

forța sistemului nervos al unui subiect. Cercetările făcute de V. Rodjestvenskaia au pus la punct metoda care se bazează pe aceste două legi și care ne permit să determinăm forța proceselor de excitație care caracterizează un subiect din punct de vedere tipologic.

De altfel, încă în comunicarea din 1954, B. M. Teplov subliniază faptul că nu trebuie să căutăm să elaborăm o singură metodă pentru studiul proprietăților tipologice ale activității nervoase superioare și că numai confruntarea rezultatelor obținute prin diferite metode poate să ne dea rezultate valabile, cu atît mai mult cu cît se poate vorbi, alături de proprietățile tipologice generale, de proprietăți tipologice parțiale caracterizînd procesele nervoase din diferitele regiuni ale scoarței cerebrale ale unui subiect (de exemplu regiunea auditivă, vizuală, motrice)[1].

Cercetările în problema tipologiei umane trebuie să plece de la conținutul fiziologic al proprietăților fundamentale ale sistemului nervos — identificate cu ajutorul unor procedee experimentale precise și să ajungă la manifestările lor psihologice.

Dacă am parcurge calea inversă și am pleca de la noțiunea de tipuri umane, am risca să facem o tipologie descriptivă ale cărei variante, uneori ingenioase, au fost deja compromise în psihologie.

Într-un studiu publicat în 1957 în *Journal de psychologie normale et pathologique*, intitulat : *Diferențele psihologice individuale și proprietățile tipologice ale sistemului nervos*, B. M. Teplov, după ce subliniază marea importanță a descoperirii de către Pavlov a celor trei proprietăți fundamentale ale sistemului nervos (forța, echilibrul și mobilitatea), găsește că aceste proprietăți ale sistemului nervos, pe care se bazează clasificația pavloviană a celor patru tipuri, admit un număr mult mai mare de combinații (însuși Pavlov numărase vreo 24) [2]. Chiar în ce privește proprietățile fundamentale ale activității nervoase superioare nu este exclusă posibilitatea, spune Teplov, de a găsi și alte proprietăți tipologice ale sistemului nervos. „De pe acum vedem schițîndu-se o a patra proprietate importantă pentru stabilirea unei tipologii nervoase pe care nu o putem reduce la una din cele trei proprietăți enunțate de Pavlov : gradul de concentrare al proceselor nervoase“ [3].

În articolul amintit ca și în culegerea vol. I apărută cu un an mai înainte, B. M. Teplov enunță două principii care stau la baza cercetărilor sale. Primul principiu privește discriminarea între tipurile fiziologice și cele psihologice ; între ele există o dependență care nu e „nici simplă nici directă“, cum remarcă Teplov. Noțiunile de forță, mobilitate și echilibru sînt noțiuni fiziologice și nu psihologice și de aceea noțiunea de tip nervos, definit ca un complex al acestor proprietăți e și ea fiziologică. Alături de acest sens fiziologic există și un sens psihologic, de „model de comportare“ (pattern of behavior) cu care nu trebuie confundat cel dintîi [4].

---

[1] B. M. Teplov, *Communications au XIVe Congrès international de psychologie*, p. 37.

[2] Vezi B. M. Teplov, *Unele probleme ale studiului tipurilor generale de activitate nervoasă superioară la om și animale*, p. 92.

[3] *Journal de psychologie, op. cit.*, p. 151.

[4] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 4.

Încă în laboratoarele lui Pavlov s-a putut demonstra, lucrînd pe cîini, că tabloul tipic al comportamentului nu e un indiciu direct al proprietăților tipologice ale sistemului nervos. Se crezuse la început că faptul că un cîine era fricos s-ar datora slăbiciunii sistemului său nervos. Ulterior s-a dovedit că anumiți cîini foarte fricoși aveau un sistem nervos puternic. Mai mult, prin procedee speciale de condiționare s-a putut face ca un cîine cu un sistem nervos puternic să devină fricos. Tot așa s-a putut demonstra că un compartament agresiv nu e legat de o predominare a excitației asupra inhibiției și că rapiditatea unui animal era fără corespondență cu mobilitatea sistemului său nervos.

La om, proprietățile tipologice ale sistemului său nervos se manifestă încă și mai puțin direct în comportament și în trăsăturile personalității sale. La om, influența educației e foarte mare și sistemele de legături condiționate formate în cursul educației — în sensul cel mai larg al acestui cuvînt — constituie baza fiziologică a capacităților individuale. Dar aceste sisteme de legături depind la rîndul lor, în ce privește formarea și funcționarea lor, de proprietățile tipologice ale sistemului nervos. Aceste proprietăți pot fi analizate prin metode speciale. Cel de-al doilea principiu al cercetărilor tipologice privește interpretarea valorii biologice a proprietăților fundamentale ale sistemului nervos. În această privință, B. M. Teplov se îndepărtează într-o oarecare măsură de învățătura lui Pavlov care considera proprietățile de forță, mobilitate, echilibru, ca avînd o valoare pozitivă și putînd asigura existența organismului, în timp ce caracterele opuse — slăbiciune, inerție, dezechilibru — erau privite ca fiind o lipsă a unor calități indispensabile. Pavlov spunea despre tipul slab că era „mai mult sau mai puțin invalid în viață" și despre tipul puternic, echilibrat și mobil, că era „cel mai perfect dintre toate tipurile". După Pavlov, slăbiciunea și inerția sistemului nervos sînt deficiențe, sînt proprietăți pur negative. B. M. Teplov face ipoteza inversă și consideră că atît slăbiciunea cît și inerția au și funcții pozitive, tipurile nefiind niște trepte de perfecționare a sistemului nervos, ci doar moduri calitativ diferite după care se pot stabili relațiile organismului cu mediul [1]. Din acest punct de vedere e posibil ca să existe o legătură între slaba capacitate de lucru a unui sistem nervos și o altă proprietate care să nu fie negativă. Chiar Pavlov exprimase, în două raporturi prezentate în 1935 la Paris ca și în *Prelegeri despre activitatea cerebrală* (1927), ideea că la animalele cu sistem nervos slab, epuizarea rapidă a celulelor nervoase s-ar datora „extraordinarei lor instabilități" și „ușoarei lor excitabilități". Pavlov nu a mai revenit asupra acestei idei, deși subliniase și în altă parte că celulele nervoase au o capacitate de lucru inferioară celorlalte celule și o epuizare funcțională rapidă datorită reactivității lor ridicate.

Dezvoltînd în mod creator doctrina pavlovistă, B. M. Teplov face ipoteza că slăbiciunea sistemului nervos al unui subiect dat poate fi o consecință a înaltei sale reactivități și sensibilități, adică a unor calități pozitive. Astfel, cele trei proprietăți fundamentale ale proceselor nervoase apar ca factori fiziologici ai tipologiei, fără accepții de pozitiv și negativ, de „bun și de rău".

[1] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 155.

În același articol, B. M. Teplov subliniază dificultatea găsirii unor metode precise pentru studierea tipologiei la om și nevoia de a găsi procedee al căror sens fiziologic să fie pe cît posibil de apropiat de metodele clasice pavloviene.

B. M. Teplov enunță două metode pentru examinarea forței sistemului nervos la om. Cea dintîi utilizează reflexul fotochimic, utilizat și în determinarea echilibrului și mobilității sistemului nervos. Se elaborează un reflex condiționat la un sunet și se înregistrează cînd apare diminuarea sensibilității vizuale. La unii subiecți repetarea sunetului întărit cu lumina nu are nici un efect asupra reflexului condiționat sau îl întărește. La alți subiecți, cînd repetăm de multe ori sunetul se observă o diminuare mai mult sau mai puțin netă a reflexului, ca o consecință a epuizării celulelor corticale. Putem deduce, în acest al doilea caz, că avem de-a face cu un sistem nervos slab, explicație coroborată cu faptul că se constată o diminuare mai netă a reflexului condiționat cînd întrebuințăm un sunet puternic în loc de un sunet slab.

Cea de-a doua metodă utilizează ergograful. Subiectul trebuie să ridice o greutate în cadență, în ritmul metronomului, după ce prin experiențe preliminare s-a ales greutatea corespunzătoare cu forța sa musculară. Subiectul e instruit să reacționeze la un stimul auditiv, intensificînd efortul și ridicînd greutatea cît mai sus posibil. Acest semnal auditiv este administrat de mai multe ori în cursul experienței, atunci cînd apare oboseala și cînd deplasările greutății sînt mici. Toți subiecții ridică greutatea mai sus după semnalul auditiv.

Diferența între deplasarea greutății înainte și după administrarea semnalului auditiv se numește mărimea reacției la semnalul auditiv. Această mărime este modificată dacă administrăm cofeină subiectului, înainte de experiență. La unii subiecți, cofeina ridică reacția la semnalul auditiv pînă aproape la dublu, la alții, o scade aproape la jumătate. Cofeina mărește excitabilitatea celulelor corticale și intensifică reacția lor, chiar cînd sînt obosite, ceea ce se petrece cu subiecții care au un sistem nervos puternic. La cei cu un sistem nervos slab, sporirea excitabilității provoacă o inhibiție de protecție supraliminară și reacția este diminuată.

În studiul *Unele concluzii ale studiului forței sistemului nervos la om*, publicat în fruntea volumului II al culegerii *Particularitățile tipologice ale activității nervoase superioare la om* (Moscova 1959), B. M. Teplov dă o expunere completă a rezultatelor cercetărilor sale și ale colaboratorilor săi (V. I. Rojdestvenskaia, B. D. Nebîlițin, L. B. Ermolaeva-Tomina, K. M. Gurevici, A. N. Vasiliev, L. A. Șvarț, I. V. Ravici-Șcerbo, G. I. Voriaghin, A. Ia. Kolodnaia, M. N. Borisova, G. I. Ilina) în problema determinării forței sistemului nervos la om.

Forța sistemului nervos e definită prin rezistența sa funcțională, prin capacitatea sa de lucru; indicele forței sistemului nervos al unui subiect este pragul inhibiției supraliminare, la un excitant care poate fi de durată lungă (continuu sau discontinuu) sau de intensitate mare și durată scurtă.

Un sistem nervos puternic se caracterizează prin cîteva particularități ale concentrației procesului de excitație și prin păstrarea acestui proces. Iradierea excitației comportă un prag, care caracterizează și el forța siste-

mului nervos ; la persoanele cu sistem nervos slab, el este mai scăzut decît la persoanele cu sistem puternic.

Forța sistemului nervos se caracterizează și prin rezistența față de acțiunea inhibitorie a unor excitanți străini față de activitatea de bază. Între forță și sensibilitate se pare că există o corelație inversă, cercetările confirmînd ipoteza prof. Teplov emisă cu cîțiva ani înainte că „slăbiciunea sistemului nervos este urmarea înaltei lui sensibilități și reactivități. Această corelație este mai mult statistică"[1]. Cercetările au confirmat și o altă ipoteză emisă de prof. B. M. Teplov în comunicarea sa din 1954 și anume că nu există numai proprietăți tipologice generale, caracterizînd un anumit sistem nervos, ci și proprietăți tipologice parțiale, privind anumite regiuni corticale sau numai un anumit analizator[2]. Pentru determinarea forței sistemului nervos al unui subiect, B. M. Teplov și colaboratori au pus la punct, alături de metoda reflexului fotochimic și de metoda ergografică, expuse mai sus, următoarele procedee :

În metoda inducției (elaborată de V. I. Rojdestvenskaia) se utilizează fenomenul creșterii sensibilității ochiului adaptat la întuneric față de un stimul intermitent în prezența unui extrastimul intermitent slab, — și al scăderii sensibilității dacă acest extrastimul e puternic.

Scăderea sensibilității se datorește unui proces de inducție negativă care intervine mai ușor la un subiect cu sistem nervos slab.

După un alt procedeu, se măsoară sensibilitatea vizuală în prezența unor excitanți acustici care distrag atenția și invers, se măsoară sensibilitatea acustică în prezența unor excitanți vizuali care distrag atenția. Scăderea sensibilității, vizuale sau acustice, denotă un sistem nervos slab iar creșterea sensibilității caracterizează un sistem nervos puternic.

Utilizînd corelația inversă între forța și sensibilitatea sistemului nervos, după un alt procedeu se măsoară pragurile absolute ale văzului și auzului. Pragurile absolute ale văzului și auzului se modifică în chip diferit în urma administrării unei doze de cofeină, după cum avem de-a face cu un sistem nervos slab sau puternic — ceea ce constituie principiul unui alt procedeu de cercetare a forței sistemului nervos.

În urma cercetărilor sale, B. M. Teplov stabilește următorii indici ai forței sistemului nervos : rezistența față de excitații concentrate și des repetate, pragul inhibiției supraliminare, gradul de concentrare a focarului de excitație în analizatorul vizual, pragul iradierii excitației în analizatorul vizual, modificarea sensibilității vizuale și acustice în cazul intervenției unor extrastimuli eterogeni, modificarea sensibilității vizuale și auditive sub influența cofeinei.

Forța sistemului nervos, caracteristică importantă a formulei tipologice a individului, cum se manifestă ea în condițiile obișnuite de viață ale individului ?

B. M. Teplov găsește că în comportamentul uman, forța sistemului nervos determină particularitățile capacității de muncă ale omului : rapiditatea activității sale, durata ei, rezistența la oboseală. De asemenea, se manifestă forța sistemului nervos în capacitatea de concentrare sau dimpo-

[1] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 14.
[2] *Ibidem.*

trivă, în instabilitatea atenției. Bineînțeles, atenția depinde și de alți factori: educație, obișnuință, motivație etc. Particularitățile sensibilității sînt legate și ele de forța sistemului nervos al unui individ, după corelațiile expuse mai sus. În general, în întreaga viață psihică a individului, această caracteristică a sistemului său nervos (tare sau slab) joacă un rol important.

Se știe că Pavlov considera, în ultimii ani ai vieții sale, problema tipurilor ca fiind una din cele mai importante în studiul activității nervoase superioare. Cercetările prof. B. M. Teplov și ale colaboratorilor, expuse în cele două volume de culegeri publicate sub redacția sa precum și comunicările și articolele sale cuprind bazele de nezdruncinat ale unei teorii științifice a tipurilor generale de activitate nervoasă superioară întemeiate pe caracteristicile funcționale ale sistemului nervos.

★

Nu putem încheia această succintă expunere a activității multilaterale atît de valoroase în domeniul psihologiei a prof. B. M. Teplov fără a menționa lucrările sale de istoria psihologiei.

În 1947 apare *Știința psihologică sovietică* (tradusă și în limba romînă în 1948) în care este expusă dezvoltarea psihologiei sovietice începînd cu anii de îndată după Marea Revoluție și cu lupta împotriva psihologiei idealiste, în diferitele ei manifestări (behaviorism, reflexologie etc.). Etapele ulterioare, teoria evoluției cultural-istorice a lui L. S. Vîgotski, A. N. Leontiev și A. R. Luria, militînd pentru o psihologie în care condiționarea socială a fenomenelor psihice să fie puternic subliniată, reconstruirea unei psihologii materialiste pe baza marxism-leninismului și lupta împotriva curentelor idealiste din psihologia burgheză (behaviorismul și gestaltismul) care a urmat după rezoluția istorică a C.C. al P.C.(b) al U.R.S.S. din 5 ianuarie 1930 și importanța apariției articolului lui L. S. Rubinstein, *Problemele de psihologie în lucrările lui Karl Marx* (1934), — toată această perioadă dramatică de constituire a unei psihologii științifice materialiste este redată limpede și sugestiv. Rezoluția din 4 iulie 1936 a C.C. al P.C.(b) care a pus capăt pedologiei, — curmînd în același timp și activitatea antiștiințifică a psihotehnicii — a dat astfel un mare avînt psihologiei copilului, domeniu în care s-au ilustrat numeroși psihologi sovietici: A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. V. Zaporojeț, A. A. Smirnov, N. A. Mencinskaia, I. D. Levitov, L. I. Bojovici ș.a.

Una din caracteristicile psihologiei sovietice este apropierea de viață, de practică, respingerea ermetismului academic și a izolării de viață[1]. Astfel, s-au stabilit din primul moment legături organice între psihologie și practica pedagogică și în anii din urmă, între psihologie și organizarea muncii, între psihologie și terapeutică etc. B. M. Teplov arată că în zilele Marelui Război pentru Apărarea Patriei Sovietice, psihologii s-au încadrat activ în munca asupra problemelor în legătură cu războiul. Astfel, au fost studiate dezvoltarea sensibilității vizuale și auditive a soldatului, ascuțirea facultăților sale de percepție în condițiile de luptă (de către K. H. Kekceev, S. V. Kravkov, L. A. Schwartz ș.a.). Problema restabilirii funcțiilor pierdute în urmă rănirii, — restabilirea vorbirii și a mișcărilor — a fost cer-

[1] B. M. Teplov, *Știința psihologică sovietică*, Cartea rusă, 1948, p. 45.

cetată cu deosebire de A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporojeț, Ș. G. Hellerstein și de Institutul de defectologie condus de L. V. Zankov [1].

B. M. Teplov arată și marea dezvoltare pe care a luat-o psihologia în U.R.S.S. în anii reconstrucției postbelice, prin înființarea de institute de psihologie și de catedre și secții de psihologie, create în universități și institutele pedagogice.

Deși de volum mic, această lucrare a contribuit într-o bună măsură la cunoașterea peste hotare a importantelor realizări ale psihologiei sovietice [2].

În 1948 și 1950, prof. Teplov publică două studii referitoare la concepțiile psihologice ale marilor democrați revoluționari ruși, V. G. Bielinski [3] și A. I. Herzen [4], în care relevă importanta contribuție adusă de acești gînditori la dezvoltarea psihologiei. „Datorită nivelului ridicat al materialismului filozofic al democraților revoluționari ruși și datorită caracterului revoluționar al concepției lor despre lume, ideile lor psihologice ocupă un loc extrem de important în dezvoltarea psihologiei" [5].

Prof. Teplov arată că procesul separării psihologiei de filozofie și constituirea ei ca o știință autonomă pozitivă a fost posibil numai datorită apariției marxismului. „Psihologia cu adevărat științifică pentru prima oară a luat naștere ca psihologie marxistă. Toată istoria gîndirii psihologice de pînă la Marx este numai o preistorie a psihologiei științifice". „Concepțiile psihologice ale marilor filozofi materialiști ruși de la jumătatea secolului al XIX-lea, ale democraților revoluționari Herzen, Bielinski, Cernîșevski și Dobroliubov constituie una din cele mai importante pagini, bogate în conținut, din această preistorie a psihologiei științifice".

În lucrarea despre A. I. Herzen sînt expuse detaliat concepțiile acestuia despre raportul între materie și conștiință (p. 100—122), despre psihologia gîndirii (p. 122—140), în psihologia personalității (p. 140—147). Se subliniază poziția materialistă a lui Herzen, recunoașterea psihicului și conștiinței ca produs al materiei, monismul său materialist, modul cum înțelegea pe om ca pe „un produs al necesității fiziologice și al necesității istorice" [6] (în scrisoarea către fiul său).

Herzen introduce în psihologie punctul de vedere genetic, istoric și concepția asupra conștiinței ca un produs al dezvoltării istorico-sociale, care continuă pe cea biologică [7]. De asemenea, Herzen dă o mare importanță noțiunii de activitate în dezvoltarea funcțiilor psihice și insistă asupra unității dintre gîndire și limbaj [8].

Pe lîngă munca de cercetare științifică depusă de aproape 40 de ani în cadrul Institutului de Psihologie din Moscova, prof. B. M. Teplov a desfășurat și o largă activitate didactică ca profesor la Universitatea din Moscova (din 1934) și la alte institute de învățămînt superior. În acest domeniu de preocupări, prof. Teplov este și autor al unor manuale de psiho-

[1] B. M. Teplov, *Știința psihologică sovietică*, Cartea rusă, 1948, p. 46.
[2] Vezi M. Ralea și C. I. Botez, *Istoria psihologiei*, 1958, p. 630.
[3] *Советская педагогика*, т. 5, 1948.
[4] *Философские записки*, т. 5, 1950.
[5] *Concepția psihologică a lui A. I. Herzen*, p. 99.
[6] B. M. Teplov, *op. cit.*, p. 109.
[7] *Ibidem*, p. 147.
[8] *Ibidem*.

logie de o deosebită valoare. *Psihologia* sa pentru şcolile medii, apărută în 1946, a avut pînă acum 8 ediţii şi a fost tradusă în 14 limbi iar contribuţia sa în redactarea manualului de psihologie (în colaborare cu K. N. Kornilov şi B. M. Schwartz în ediţia din 1938, cu K. N. Kornilov şi A. A. Smirnov în ediţia din 1948) este cu deosebire importantă, d-sa redactînd capitolele despre senzaţii, reprezentări, psihologia activităţii, deprinderi, interese, aptitudini şi talente, temperament.

Din anul 1958, prof. B. M. Teplov conduce, ca redactor principal, revista *Voprosî psihologhii.*

Ales membru activ al Academiei de Ştiinţe Pedagogice a U.R.S.S. în 1945, numit „activist emerit al ştiinţei" în 1957, prof. B. M. Teplov este astăzi una din figurile eminente ale psihologiei sovietice contemporane, al cărui prestigiu trece dincolo de hotare şi ilustrează ştiinţa psihologică modernă.

Б. М. ТЕПЛОВ
Труды и деятельность

РЕЗЮМЕ

В работе дается краткое изложение творчества и научной деятельности известного советского психолога Б. М. Теплова, профессора Московского университета, члена Академии педагогических наук РСФСР.

Автор знакомит читателей с работами ученого, начиная с первого периода его деятельности, когда преобладающее место занимали психофизиологические исследования зрения (1930—1940 гг.), затем с работами, посвященными психологии музыкальной эмоции и музыкального таланта (1940—1950 гг.), и, наконец, с исследованиями большой важности, развернувшимися в третий период его деятельности (начиная с 1950 г.), касающимся, в первую очередь, изучения типологических особенностей высшей нервной деятельности человека.

Автор говорит и о работах по истории психологии, написанных проф. Б. М. Тепловым, а также о работах педагогического характера (учебник психологии) и его педагогической деятельности.

Работа сопровождается библиографией опубликованных работ проф. Б. М. Теплова.

B. M. TÉPLOV
Son œuvre et son activité

RÉSUMÉ

L'auteur fait un bref exposé de l'œuvre et de l'activité scientifique du psychologue soviétique bien connu, B. M. Téplov, professeur à l'Université de Moscou et membre de l'Académie des Sciences pédagogiques de la R.S.F.S.R.

Il analyse succinctement l'œuvre de cet éminent savant, à commencer par la première période, consacrée aux recherches de psycho-physiologie de la vision (1930—1940), puis les travaux relatifs à l'émotion musicale et au talent du musicien (1940—1945) et, enfin, les recherches particulièrement intéressantes de sa troisième période d'activité (à partir de 1950), consacrées, en premier lieu, à l'étude des particularités des différents types d'activité nerveuse supérieure chez l'Homme.

Il rappelle également les travaux d'histoire de la psychologie, que l'on doit au Professeur B. M. Téplov, ainsi que son activité didactique et ses travaux dans ce domaine (le Manuel de Psychologie).

Suit une bibliographie complète des travaux du Professeur B. M. Téplov.

BIBLIOGRAFIE

1. Теплов Б. М., Проблема цветоведения в психологии, журнал „Психология", т. III, вып. 2, 1930 (*Problema culorilor în psihologie*, în revista *Psihologhia*, vol. III, fasc. 2, 1930).
2. " " Пороги различения светлоты при разном окружении, журнал „Психология", 1932, № 3 (*Pragurile deosebirii luminii la diverse încercuiri*, în revista *Psihologhia*, 1932, nr. 3).
3. " " (Совместно с С. П. Яковлевой), *Über die Gesetze der räumlichen und zeitlichen Farbenmischung auf der Netzhaut, Graefe's Archiv für Ophtalmologie*, Band 130, 1933, 4 Heft, p. 464, în colaborare cu S. P. Iakovleva (*Cu privire la legile amestecului culorilor, în spațiu și timp, pe retină*, în *Graefe's Archiv für Ophtalmologie*, Band 130, 4 Heft, 1933, p. 464).
4. " " Взаимодействие одновременных световых ощущений, Сборник „Зрительные ощущения и восприятия", Москва — Ленинград, 1935 (*Acțiunea reciprocă a senzațiilor simultane de lumină*, în culegerea *Zritel'nie oșciuș-cenia i vospriiatiia* (*Senzațiile și percepțiile vizuale*), Moscova-Leningrad, 1935).
5. " " (Совместно с М. А. Севрюгиной), Зависимость абсолютного порога от количества пространственно-раздельных раздражений. Там же (În colaborare cu M. A. Sevriughina). (*Dependența pragului absolut față de numărul excitațiilor separate spațial. Ibidem*).
6. " " (Совместно с И. М. Соколовой), Измерение порогов насыщенности пигментным цветом. Там же (În colaborare cu I. M. Sokolova). (*Măsurarea pragurilor de saturație cu pigmenți colorați. Ibidem*).
7. " " Пространственные пороги зрения. Там же (*Pragurile vederii în spațiu. Ibidem*).
8. " " *The dependence of the absolute visual threshold on the presence of a additional stimulus in the field of vision, Journal of General Psychology*, vol. 15, 1936 (*Dependența pragului absolut al vederei în prezența unui stimul adițional în cîmpul vederii*, în *Journal of General Psychology*, vol. 15, 1936).
9. " " Индуктивное изменение абсолютной и различительной чувствительности глаза, „Вестник офталмологии", том II, 1937 (*Modificarea inductivă a sensibilității absolute și diferențiale a ochiului* în *Vestnik oftalmologhii*, vol. II, 1937).
10. " " К вопросу об индуктивном изменении абсолютной световой чувствительности, „Проблемы физиологической оптики", том I, 1941 (*Cu privire la problema modificării inductive a sensibilității absolute la lumină*, în *Probleme de optică fiziologică*, vol. I, 1941).

11. Теплов Б. М., Основы применения науки о цвете в архитектуре, журнал „Современная архитектура", 1939, № 2 (*Bazele aplicării ştiinţei despre culoare în arhitectură*, în revista *Sovremennaia arhitektura*, 1929, nr. 2).

12. " Влияние на функции зрения светлоты окраски рабочих мест и рабочих помещений, Тезисы докладов VII Международной психотехнической конференции, Москва, 1931 (*Influenţa luminii asupra funcţiei vederii în zugrăveala locurilor de muncă şi a locuinţelor muncitoreşti. Tezele comunicărilor la cea de-a VII-a conferinţă internaţională de psihotehnică*, Moscova, 1931).

13. " (Совместно с С. С. Алексеевым и П. А. Шеваревым), Цвет в архитектуре, Москва-Ленинград, 1934 (În colaborare cu S. S. Alexe v şi P. A. Şevarev) (*Culoarea în arhitectură*, Moscova-Leningrad, 1934).

14. " (Совместно с С. С. Алексеевым и П. А. Шеваревым), Цветоведение для архитектурных высших учебных заведений. Москва-Ленинград, 1938 (În colaborare cu S. S. Alexeev şi P. A. Şevarev). (*Ştiinţa culorilor pentru arhitecţi*, manual şcolar pentru şcolile superioare de arhitectură, Moscova-Leningrad, 1938).

15. " Проблема одаренности, „Советская педагогика", 1940, № 4—5 (*Problema talentului*, în *Sovetskaia pedagoghika*, nr. 4—5, 1940).

16. " Способность и одаренность, Ученые записки Института психологии, том II, 1941 (*Capacitatea şi talentul*, în *Ucionîe zapiski Instituta psihologhii*, vol. II, 1941).

17. " Ощущение музыкального звука, Ученые записки Института психологии, том, 1, 1940 (*Senzaţia sunetului muzical*, în *Ucionîe zapiski nstituta psihologhii*, vol. I. 1940).

18. " О музыкальном переживании, Сборник, посвященный 35-летию научной деятельности акад. Д. Н. Узнадзе, Тбилиси, 1945 (*Despre emoţia muzicală*, în *Sbornik posveaşcionnîi 35 letiiu naucinci deiatelnosti akad. D. N. Uznadze*, Tbilisi, 1945).

19. " Психологические вопросы художественного воспитания, „Советская педагогика", 1946, № 6 и „Известия Академии педагогических наук", вып. II, 1947 (*Probleme psihologice ale educaţiei artistice*, în *Sovetskaia pedagoghika*, nr. 6, 1946 şi în *Izvestia Akademii pedagoghiceskih nauk*, fasc. II, 1947).

20. " Психология музыкальных способностей, Издательство Академии педагогических наук, Москва, 1947 (*Psihologia aptitudinilor muzicale*, Izdatelstvo Akademii pedagoghiceskih nauk, Moscova, 1947).

21. " (Совместно с М. Н. Борисовой), Чувствительность к различению и сенсорная память, „Вопросы психологии", 1957, № 1 (În colaborare cu M. N. Borisova) (*Sensibilitatea la diferenţiere şi memoria senzorială*, în *Voprosî psihologhii*, nr. 1, 1957).

22. " К вопросу о практическом мышлении (Опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам), Ученые записки Московского государственного университета, вып. 90, 1945 (*Cu privire la problema gîndirii practice (Experienţa cercetării psihologice a gîndirii comandantului după materiale de istorie militară)*, în *Ucionie zapiski moscovscogo gosudarstvennogo universiteta*, fasc. 90, 1945).

23. " Опыт разработки методик изучения типологических различий высшей нервной деятельности человека, Сборник „Доклады на совещании по вопросам психологии 3—8 июля 1953 г.", Изд. Академии педагогических наук, Москва, 1954 (*Experienţa elaborării metodelor de studiu al distincţiilor tipologice ale activităţii nervoase superioare la om*, în culegerea *Dokladî na soveşceanii po voprosam psihologhii 3—8 iulea 1953*, Izd. Akademii pedagoghiceskih nauk, Moscova, 1954).

24. " Учение о типах высшей нервной деятельности и психологии (доклад на XIV Международном конгрессе по психологии), 1954 (*Învăţătura despre tipurile activităţii nervoase superioare şi psihologie* (Comunicare la Congresul al XIV-lea internaţional de psihologie, 1954).

25. Теплов Б. М., О понятиях слабости и инертности нервной системы, ,,Вопросы психологии", 1955, № 6 (*Despre noţiunile de slăbiciune şi inerţie a sistemului nervos* în *Voprosî psihologhii*, nr. 6, 1955).

26. " Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных, Сборник ,,Типологические особенности высшей нервной деятельности человека", Изд. Академии педагогических наук. Москва, 1956 (*Unele probleme ale studiului tipurilor generale de activitate nervoasă superioară la om şi animale*, în culegerea *Tipologhiceskie osobennosti vîsşei nervnoi deiatelnosti celoveka*, Izd. Akademii pedagoghiceskih nauk, Moscova, 1956, vol. I).

27. " (Совместно с Н. С. Лейтесом), К проблеме индивидуально-психологических различий, ,,Доклады на совещании по психологии личности", изд. Академии педагогических наук, Москва, 1956 (În colaborare cu N. S. Leites). (Cu privire la problema diferenţelor psihologice individuale în *Comunicările la consfătuirea privitoare la psihologia personalităţii*. Ed. Academiei de Ştiinţe Pedagogice, Moscova, 1956).

28. " Исследование индивидуально-психологических различий, журнал ,,Народное образование", № 1, 1957 (*Cercetarea diferenţelor individualo-psihologice*, în revista *Narodnoe obrazovanie*, nr. 1, 1957).

29. " *Les différences psychologiques individuelles et les propriétés typologiques du système nerveux*, *Journal de psychologie*, nr. 2, 1957 (*Diferenţele psihologice individuale şi proprietăţile tipologice ale sistemului nervos*, în *Journal de psychologie*, nr. 2, 1957).

30. " Типологические свойства нервной системы и их психологические проявления, ,,Вопросы психологии", 1957, № 5 (*Proprietăţile tipologice ale sistemului nervos şi manifestările lor psihologice*, în *Voprosî psihologhii*, nr. 5, 1957).

31. " (Совместно с М. Н. Борисовой), К вопросу о ,,методике речевого подкрепления" А. Г. Иванова-Смоленского, ,,Доклады АПН", 1959, № 2 (În colaborare cu M. N. Borisova) (*Cu privire la problema „metodei întăririi verbale" a lui A. G. Ivanov-Smolenski* în *Comunicările Academiei de ştiinţe pedagogice*, nr. 2, 1959).

32. " Некоторые итоги изучения силы нервной системы у человека, Сборник ,,Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, Москва, 1959 (*Unele concluzii ale studiului forţei sistemului nervos la om* în culegerea *Tipologhiceskie osobennosti vîsşei nervnoi deiatelnosti celoveka*, vol. II, Ed. Academiei de Ştiinţe Pedagogice, Moscova, 1959).

33. " Советская психологическая наука за 30 лет, Москва, 1947 (*Ştiinţa psihologică sovietică în curs de 30 de ani*. Moscova, 1947). (În anul 1948 a apărut traducerea romînească).

34. " А. И. Герцен как психолог, ,,Советская педагогика", 1945, № 5—6 (*A. I. Herzen ca psiholog*, în *Sovetskaia pedagoghika*, nr. 5—6, 1945).

35. " Психологические взгляды А. И. Герцена, ,,Философские записки", изд. Академии наук СССР, том 5, 1950 (*Concepţia psihologică a lui A. I. Herzen*, în *Filosofskie zapiski*, Ed. Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S., vol. 5. 1950).

36. " Психологические взгляды В. Г. Белинского, ,,Советская педагогика", 1948, № 5 (*Concepţia psihologică a lui V. T. Bielinski*, în *Sovetskaia pedagoghika*, nr. 5, 1948).

37. " Основные идеи в психологических трудах Н.Н. Ланге, ,,Вопросы психологии", 1958, № 6 (*Ideile de bază în operele psihologice ale lui N. N. Lange*, în *Voprosî psihologhii*, nr. 6, 1958).

38. " Об объективном методе в психологии, изд. Академии педагогических наук, Москва, 1952 (*Despre metoda obiectivă în psihologie*, Ed. Academiei de Ştiinţe Pedagogice, Moscova, 1952).

39. Теплов Б. М., Психология. Учебник для средней школы, 8-е издание, 1954 (*Psihologia, manual pentru şcoala secundară*, ediţia a VIII-a, 1954. Ediţia I a apărut în anul 1946).

40. " Психология, Учебное пособие для педагогических высших учебных заведений. Первое издание (под редакцией К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова и Л. М. Шварца), 1938 г., второе издание, 1941 г., 3-е издание (под ред. К. Н. Корнилова, А. А. Смирнова и Б. М. Теплова), 1948 (*Psihologia, manual pentru şcolile superioare de învăţământ pedagogic*, ediţia I (sub redacţia lui K. N. Kornilov, B. M. Teplov şi L. M. Şvarţ) a apărut în anul 1938, ediţia a II-a a apărut în 1941, ediţia a III-a (sub redacţia lui K. N. Kornilov, A. A. Smirnov şi B. M. Teplov) a apărut în 1948. In acest manual, B. M. Teplov a scris o serie de capitole (*Senzaţii, reprezentări, sentimente, activitate, interese, temperament*). In 1950, lucrarea a apărut în limba romînă, după ediţia din 1948 (Editura de Stat pentru pedagogie şi psihologie).

PSIHOLOGIA POPULARĂ

Cîteva considerații preliminare

DE

T. HERSENI

Așa cum există o astronomie populară, o botanică populară, o medicină populară — trebuie să existe și o *psihologie populară*, adică o sumă de cunoștințe, opinii și interpretări psihologice răspîndite în popor, dezvoltate anterior psihologiei științifice, iar după apariția acesteia, menținute alături de ea, ca o preocupare cognitivă empirică, preponderent practică, născută din contactul oamenilor între ei, din nevoia lor de a se adapta unii la alții în cadrul diferitelor unități de conviețuire socială. Aceasta este *ipoteza de lucru* de la care am pornit în cercetarea de față.

Prima problemă și cea mai de seamă, fiind decisivă, este dacă există într-adevăr asemenea cunoștințe psihologice în popor, altele decît cele de origine „cultă", răspîndite „de sus în jos", de la știința de specialitate spre nespecialiști prin popularizare sau culturalizare (adică răspîndirea științei și culturii în mase)? Există cu adevărat o psihologie autentic *populară*, sau numai o psihologie *popularizată*? Este poporul *creator* în această materie — așa cum este în atîtea domenii de activitate, în economie, tehnică, politică, drept, morală, științele naturii[1] — sau este un simplu „consumator" de cunoștințe elaborate de psihologia științifică?

La această întrebare se poate răspunde convingător pe două căi: 1. prin cercetările privind psihologia populară, deci prin *bibliografia* problemei; 2. prin indicarea unui număr suficient de fapte care să arate clar că există un filon de cunoștințe psihologice în popor, create chiar de el, care poartă în conținut și expresie pecetea creației populare.

[1] Vezi în special Iulius E. Lips, *Obîrșia lucrurilor. O istorie a culturii omenirii*, trad. din l. germ., București, Editura științifică, 1958, cu corectivele lui S. Tokarev din *Prefața* la ediția în l. rusă din 1954, p. 11—13.

Lucrările bibliografice uzuale — noi sau vechi — nu indică nici o lucrare mai de seamă cu privire la psihologia populară [1]. Tratatele, manualele, introducerile de specialitate nu înregistrează și nu dezbat problema [2]. Ceva mai mult, savanții în materie sînt nevoiți să recunoască — uneori cu regret — că în general, știința populară primitivă sau actuală a fost cercetată foarte puțin, iar unele ramuri ale ei (cazul psihologiei) aproape de loc.

Etnograful sovietic *M. O. Kosven* scrie în *Introducere în istoria culturii primitive:* „Ar fi o sarcină atrăgătoare și generoasă să se arate cum se dezvoltă cunoștințele la omul primitiv. Din păcate, această temă a rămas puțin cercetată, așa încît nu putem da, pe baza datelor etnografice, decît o scurtă privire generală asupra unor cunoștințe dobîndite de societatea primitivă" [3]. Situația nu se prezintă cu mult mai bine cînd e vorba de dezvoltarea cunoștințelor psihologice la popoarele slab dezvoltate din zilele noastre, lipsite deci de o cultură superioară [4], nici la masele populare din țările înaintate (muncitorime industrială, țărănime, mică burghezie) din diferitele părți ale lumii [5] sau din patria noastră [6], chiar și atunci cînd unele aspecte ale științei populare, altele decît cele urmărite aici, au fost amănunțit studiate [7]. Aceasta înseamnă că nu ne rămîne altă cale pentru a dovedi existența unei psihologii populare — în sens de cunoștințe raționale, progresiste — decît apelul direct la *fapte*. În cadrul considerațiilor preliminare pe care le facem, e suficient să recurgem la psihologia populară românească. Mai tîrziu, în cadrul cercetărilor propriu-zise vom îmbrățișa fenomenul, pe cît e posibil, în toată amploarea lui etnografică și istorică.

Oricine este familiarizat cu studiile de istoria civilizației, etnografie și folcloristică, își poate da seama că în anumite stadii de dezvoltare a lor toate popoarele au o mulțime de credințe despre *suflet*, în special despre

[1] Vezi de pildă William I. Thomas, *Source Book for Social Origins. Ethnological Materials, Psychological Standpoint, Classified and Annotated Bibliographies for the Interpretation of Savage Society.* Chicago, 1912 ; S. R. Steinmetz, *Essai d'une bibliographie systématique de l'éthnographie jusqu'à l'année 1911,* Bruxelles, 1911. Pentru prezent : *Internationale Volkskundliche Bibliographie* (în l. germană, engleză și franceză), Bâle, 1950 — (anual). Pentru țara noastră : Ion Mușlea, *Bibliografia folclorului românesc...* în *Anuarul Arhivei de Folclor,* an. I 1932, II 1933, III 1935, IV 1937, V 1939, VI 1942, VII 1945, iar în prezent *Revista de Folklor* (cu date bibliografice în fiecare număr).

[2] Cf. Franz Boas ș. a., *General Anthropology,* Boston, 1938 ; Robert H. Lowie, *Traité de sociologie pimitive,* trad. E. Métraux Paris, 1935 ; același, *Manuel d'anthropologie culturelle,* trad. E. Métraux, Paris, 1936 ; V. K. Nicolski, *Copilăria omenirii,* trad. din l. rusă, București, 1952 ; M. O. Kosven, *Introducere în istoria culturii primitive,* trad. din l. rusă, București, 1957.

[3] M. O. Kosven, *op. cit.,* p. 124.

[4] Cf. *Etnografia continentelor,* sub red. lui S. P. Tolstov, M. G. Levin și N. N. Ceboksarov, trad din l. rusă, vol. I, Buc., 1959.

[5] Cf. Hugo A. Bernatzik, *Die Grosse Völkerkunde* (în colab.), vol. I, Leipzig, 1939 sau Georg Buscham, *Die Völker Europas.* Illustrierte Völkerkunde, Berlin f. a.

[6] Vezi Romulus Vuia, *Histoire et étape actuelle des études éthnographiques et folkloriques en Roumanie.* Avec une bibliographie des auteurs et des principaux ouvrages, în vol. *XVII-ème Congrès International d'Anthropologie et d'Archéologie préhistorique,* Bucarest, 1939, p. 1213 și urm. (bibliografia în colab. cu I. Mușlea, L. Netoliczka ș. a.).

[7] Vezi operele citate la notele : 1, p. 27 și 1—6, p. 28.

„viața sufletului după moarte" [1]. Credințele acestea nu sînt însă de natură *științifică*, ci de natură *religioasă*, de aceea nu pot fi considerate ca o *psihologie populară*. Ele interesează istoria religiilor, nu istoria științei [2]. Cercetarea noastră se limitează deci, după acest criteriu, la cunoștințele și părerile psihologice populare bazate pe observație și rațiune.

Dacă eliminăm concepțiile religioase despre suflet și, în același timp, cunoștințele psihologice de origine științifică (specializată), ce anume mai rămîne în cadrul conceptului de psihologie populară? Răspunsul nu poate fi decît unul: *cunoștințele psihologice empirice dobîndite de popor în practica lui istorico-socială*, prin mulțimea contactelor și legăturilor sociale ale fiecărui individ capabil de cunoaștere, cu toți ceilalți indivizi care fac parte, împreună cu el, din sînul unor grupări sociale concrete (familie, sat, oraș, întreprindere, organizație profesională, socială politică etc.). Este imposibil de imaginat că oamenii din popor, care observă cu atîta finețe și precizie buruienile, păsările, jivinele, gîngăniile, fenomenele meteorologice, ba chiar și mersul stelelor [3], să nu fi observat nimic interesant cu privire la viața sufletească, a lor proprie și a celor din jur. Cum ne putem convinge însă de acest lucru?

Am folosit două mijloace de investigații: *limba* și *folclorul*. Este clar că dacă există o psihologie populară, ea trebuie să se reflecte în primul rînd în limbă, într-o terminologie psihologică de esență populară, înregistrată mai mult sau mai puțin complet și nuanțat de dicționarele uzuale. Și este tot atît de clar că psihologia populară, dacă într-adevăr există, trebuie să apară într-un fel sau altul în culegerile de folclor, indiferent din ce punct de vedere au fost făcute și ce anume teme au abordat. Lirica, epica, dar mai ales proverbele, aceste formulări condensate ale înțelepciunii și gîndirii popoarelor, trebuie să reflecte și ele, cel puțin în parte, psihologia populară.

Am utilizat pentru verificarea ipotezei noastre prin terminologie: *Dicționarul universal al limbii romîne* de Lazăr Șăineanu [4] și *Dicționarul limbii romîne moderne*, publicat de Institutul de lingvistică al Academiei R.P.R.[5]. Procedeul folosit a fost următorul: am identificat toate cuvintele și expresiile cu semnificație sau întrebuințare psihologică, în măsura în care au

[1] Vezi K. Marx și F. Engels, *Despre religie*, București, E.S.P.L.P., 1958, Cf. și Charles Hainchelin, *Originea religiei*, București, E.S.P.L.P., 1956.

[2] Cf. J. T. Addison, *La vie après la mort dans les croyances de l'humanité*, trad. R. Godet, Paris, 1936; James Frazer, *La crainte des morts*, trad. fr. Paris, 1934 și același: *La crainte des morts dans la religion primitive*, trad. fr., Paris, 1935.

[3] Cf., de pildă, N. Leon, *Zoologia medicală a țăranului romîn*, Iași, 1897 și *Botanica medicală a țăranului romîn*, Iași, 1899; Zach. C. Panțu, *Plantele cunoscute de poporul romîn*, București, 1906; Tiberiu Morariu, *Contribuțiuni la medicina populară și etnobotanică din com. Măguri*, Cluj, 1937; Valer Butura, *Plante cunoscute și întrebuințate de locuitorii cîtorva sate românești*, Cluj, 1939; Sim. Fl. Marin, *Ornitologia poporană romînă*, 2 vol., 1883 și *Insectele în limba, credințele și obiceiurile romînilor*, București, 1903; M. Gaster, *Rumanian bird and beast stories*, London, 1915; Traian German, *Meteorologie populară*, Blaj, 1928; I. Otescu, *Credințele țăranului romîn despre cer și stele*, București, 1907; I. Ionică, *Reprezentarea cerului* (la Drăguș), București, 1944.

[4] Ediția a V-a, București, 1925.

[5] Ed. Academiei R. P. Romînă, 1958.

un caracter popular, deci cu excluderea termenilor savanți, de origine „cultă", introduși în limbă ca neologisme de psihologia științifică de specialitate, mai ales, prin mijlocirea scrierilor. Am căutat apoi să văd dacă ele exprimă într-adevăr cunoștințe psihologice și nu simple stări sau activități sufletești de natură subiectivă sau strict emoțională (ca exclamațiile de durere, de bucurie, de mînie sau fenomenele legate de iluzii și halucinații); dacă terminologia populară psihologică existentă în limbă are o intenție și o valoare *cognitivă*. Cu alte cuvinte, dacă ea reflectă fenomene psihice proprii, pe bază de autoobservații și autoanaliză, sau, — ceea ce este mult mai important, chiar hotărîtor pentru dezlegarea pozitivă a problemei în discuție — dacă ea reflectă fenomenele psihice observate la alții, reținute, analizate și utilizate mai mult sau mai puțin conștient pentru *cunoașterea oamenilor*. Cîteva exemple ne vor lămuri.

Verbul *a abate* — primul cuvînt cu înțeles psihologic, cognitiv din dicționare — însemnează, printre altele: 1. „a-i veni cuiva, pe neașteptate, o dorință, un gînd: *ce-i abătuse?*" — „a-i trece ceva prin minte"; 2. „a-l descuraja, a-l deprima, a-l mîhni: *vestea l-a abătut*"; 3. „a se depărta: *se abate din cale*"; 4. „a se opri în treacăt: *se abătu la colibă* [1]. Prima accepțiune este pur psihologică și are o semnificație net cognitivă, de om care observă alt om și își dă seama de viața lui sufletească obișnuită, de un anumit *drum* al ei, de un anumit mod regulat de desfășurare sau manifestare, ceea ce o face în general inteligibilă, chiar calculabilă și previzibilă, dar care uneori iese din comun și se abate de la normal. Sensul originar al verbului *a abate* este „a depărta, a înlătura: *a abate un car din drum*" [2]. Se întrevede aici o adevărată concepție psihologică bazată pe convingerea că există o cale normală pe care merge sau curge viața sufletească, mai concret: gîndurile, simțămintele, faptele oamenilor, drum cunoscut, știut de toți, în cadrul tiparelor de viață ale comunității în care se desfășoară, dar că apar și unele abateri de la acest drum, cu un caracter individual, subiectiv, spontan, imponderabil și deci inexplicabil în aparență pentru cei care privesc lucrurile dinafară și uneori chiar și pentru cei în cauză. Este o concepție pur descriptivă, dar aproape științifică despre fenomenele psihice, pornind de la constatarea exactă a anumitor regularități și legități psihice, de la trăsăturile raționale legate de conștiința socială care normează conștiința individuală, fără a se ignora însă aspectele spontane, întîmplătoare, iraționale, inconștiente ale vieții psihice și nici particularitățile individuale care depășesc legitatea obișnuită spre numeroase nuanțe, în general indefinite, și cer psihologiei concrete, cunoașterii efective a oamenilor cu care venim în contact o finețe excepțională de observație, analiză și formulare. Vom vedea cît de mult a dezvoltat psihologia populară cunoașterea aspectelor psihice concrete, cunoașterea practică a oamenilor, încît sub aspectul acesta ea are o valoare foarte mare, de folos poate și pentru psihologia științifică, chiar dacă aceasta din urmă reprezintă, cum e firesc, o treaptă de cunoaștere mult superioară. Pentru înțelegerea mai amănunțită a manifestărilor psihice

[1] L. Șăineanu, *op. cit.*, p. 1; *Dicționarul limbii romîne moderne*, p. 1.
[2] L. Șăineanu, *op. cit.*

omenești în anumite cadre istorico-sociale de viață, psihologia populară rămîne însă mereu utilă, cel puțin ca material de observație, de interes documentar.

Termenii de bucătărie, care interesează și psihofiziologia simțurilor (receptorii gustativi) [1] : *acru* și *a acri*, au în limba noastră și semnificații pur psihologice. Figurat, primul însemnează și „dezgustător : *îți vine acru de el*", iar al doilea „a i se urî cuiva". „Un om acru" este un om „morocănos, ursuz, supărăcios ; răutăcios, supărat, mîhnit" [2]. Procedeul este foarte răspîndit în limba populară și nu e lipsit de interes : în experiența de toate zilele, nefalsificată de interpretări arbitrare, reacțiile psihice sînt simțite și deci exprimate *fiziologic*, adică *material*. Nu este vorba totdeauna de simple analogii și metafore (care nu lipsesc nici ele, încît trebuie să facem analizele cu foarte multă prudență), ci și de observarea foarte fină a unor legături reale între reacțiile preponderent fiziologice (gustul acru, amar, dulce, sărat) și reacțiile preponderent psihologice (dezgustul, amărăciunea, plictiseala, dulceața, unor sentimente etc.) care cîteodată nu sînt decît forme mai dezvoltate și mai complexe ale celor dintîi, fiind însoțite de reacții fiziologice de ansamblu asemănătoare. Un studiu mai amănunțit neurofiziologic, psihofiziologic și experimental psihologic al acestor intuiții populare ar putea să deschidă perspective noi pentru unele din cercetările psihologice. E interesant de amintit că un savant de talia lui I. M. Secenov, ocupîndu-se, în 1873 (deci înainte de faza experimentală a psihologiei), de „problema materialului din care trebuie să fie constituită psihologia", n-a ezitat să susțină că „acest material a fost și este constituit mai ales din acel ansamblu de autoobservații psihologice și de observații făcute pe alți oameni, ansamblu care este cunoscut oricui sub denumirea generală de psihologie practică sau de toate zilele" [3]. Psihologia populară nu este decît un segment — cel mai cuprinzător însă — al psihologiei practice. În orice caz problema merită să fie elucidată. Întrebarea principală poate fi formulată astfel : cum de a ajuns omul în experiența lui de toate zilele, neîndrumată și neverificată științific, să folosească termeni care exprimă fenomene psihofiziologice elementare (acru, amar, dulce, sărat etc.) pentru caracterizarea unor fenomene psihice complexe (plictiseala, tristețea, bucuria, răutatea etc.) ? Avem a face cu un simplu mecanism lingvistic sau stilistic, ori, ceea ce este tot atît de plauzibil, în stările psihice respective apar unele reacții fiziologice care justifică integral sau parțial această *apropiere* ? Pe de altă parte, *teoria reflexelor condiționate*, aplicată cu pricepere pe bază de observație sau experiment, s-ar putea să lămurească, fără alte implicații, o bună parte din aceste corelații empiric stabilite. Nu ne-am format în materia aceasta nici o părere, de aceea nu facem decît să ridicăm întrebări și să formulăm ipoteze de lucru. Problema însăși merită, în orice caz, să fie reținută și cercetată.

---

[1] Cf. *Psihologia* sub red. A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinștein și B. M. Teplov, E.S.D.P., 1959, p. 137—138.

[2] *Dicționarul limbii romîne moderne*, p. 6.

[3] I. M. Secenov, *De către cine și cum trebuie prelucrată psihologia ?* — în I. M. Secenov, I. P. Pavlov, N. E. Vvedenski, *Fiziologia sistemului nervos, Opere alese*, vol. I, sub red. acad. K. M. Bîkov, E. M., 1954, p. 237.

Dacă ne mărginim numai la *litera a* din dicționarele limbii romîne, ceea ce nu are decît valoarea unui sondaj, dar pentru discuția preliminară pe care o desfășurăm, un sondaj concludent, găsim o mulțime de termeni psihologici populari: *adăsta* (a aștepta cu nerăbdare); *adormit* (trîndav, netrebnic: *adormitule!*); ager (ochi ager, minte ageră); *ahtiat* („lipsit de ceva ce dorește cu foc; aprins, înfocat după ceva"); *aiurea* (fig. „cu gîndul aiurea, distrat: într-aiurea, fără șir, ca un nebun; vorbește într-aiurea, delirează, bîiguiește"); *alb* (fig. senin, fericit: *n-am zi albă din pricina cuiva*); *alina* (a liniști, a potoli, a ușura durerea); *alinta* (a dezmierda, a răsfăța); *ameteală* („1. stare bolnăvicioasă cînd toate par a se învîrti în jurul nostru; 2. tulburarea vederii de o lumină prea vie sau de vreun accident; 3. leșin"); *ameți* („1. a se pierde cu firea; 2. a pricinui sau avea ameteală; 3. a îmbăta"); *aprins* (fig. înfocat, înflăcărat: *inimă aprinsă*); *apucătură* (fig. „purtare, chip de a fi: *apucături bune, rele*") etc.[1]. Bineînțeles lingviștii preocupați de problemele lor specifice, n-au analizat termenii aceștia în lumina psihologiei, dar materialul cules de ei rămîne un izvor indispensabil și pentru studiul psihologiei populare. Ultimul cuvînt amintit: *apucătură*, ca să analizăm un nou exemplu, sau *purtare*, care este înregistrat ca un echivalent al lui, indică în mod clar cîmpul de experiență în care s-au ivit și s-au dezvoltat termenii psihologici fundamentali din popor, care este în primul rînd *munca fizică*. Material (nu figurat) *a apuca* înseamnă „a prinde, a lua, a înșfăca, a înhăța"[2]: *cu mîna; a purta* însemnează „a lua, a ridica, a ține pe cineva sau ceva *în mînă*, în brațe etc. pentru a-l transporta în altă parte"[3] — deci acțiuni tipice de muncă. Originar, *apucătura* bună sau rea, a unui om a constat în muncă manuală (singură sau cu unealtă), bine sau rău făcută; iar *purtarea:* a duce o povară cum se cade, cu putere și pricepere, sau, dimpotrivă, a încurca treaba, a o lăsa neisprăvită. Pe aceeași linie s-a dezvoltat terminologia atît de expresivă și în același timp instructivă: *om de treabă* (citește: om capabil să facă treabă), *om de ispravă* (citește: om în stare să săvîrșească o ispravă) etc. — sau contrariul: *netrebnic* (incapabil să facă o treabă), *neisprăvit* (incapabil să ducă o sarcină la bun sfîrșit) ș.a.m.d. De la exprimarea unor forme de conduită în muncă, terminologia populară s-a extins asupra conduitelor sociale și morale, presimțind, pe temeiul unei îndelungate și complexe cunoașteri a oamenilor, legătura profundă, esențială, logică dintre ele. Fără a-și da seama de procesul îndepărtat al antropogenezei, al transformării maimuței în om datorită muncii[4] — ceea ce presupune un orizont de cunoaștere cu totul diferit față de cel empiric — psihologia populară înregistrează înaintea celei științifice, că munca este activitatea principală care structurează, formează și echilibrează, ca un factor necesar și primordial, caracterul și personalitatea, mai precis, toate formele înalte ale vieții psihice omenești[5]. Munca bine făcută, sarcina bine

[1] Reproduse după L. Șăineanu, *op. cit.*

[2] *Dicționarul limbii romîne moderne*, p. 38.

[3] *Ibidem*, p. 681.

[4] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, E. P., București, 1959, p. 153. Cf. și M. F. Nesturh, *Originea omului*, Ed. șt., 1959, p. 115 și urm.

[5] Vezi *Psihologia*, ed. citată la nota 1, p. 31, partea a V-a: Însușirile psihice ale personalității, p. 483 și urm.

dusă etc. dau omului o bază temeinică, un suport solid, fiind chiar cauza principală, pentru o dezvoltare psihică multilaterală și calitativ superioară. Ne găsim chiar la izvorul principal al tuturor progreselor realizate de om în decursul vremurilor în cadrul orînduirilor sociale succesive, printre care unul dintre cele mai de seamă este și progresul psihic (intelectual, emoțional, moral etc.), progresul omului ca om [1].

Dacă părăsim terenul lingvistic și abordăm terenul folcloristic, vom găsi în culegerile de proverbe elemente și mai bogate și mai precise de psihologie populară. Am folosit în special colecția clasică a lui *Iuliu A. Zanne: Proverbele Romînilor* (10 vol. 1895—1903) [2]. Ne mărginim și de astă dată la cîteva analize pentru exemplificare.

Proverbele românești indică tendința psihologiei populare de a lega viața intelectuală de *cap*, viața emoțională de *inimă*, iar viața volițională de *mînă*. Subliniem doar *tendința*, pentru că în realitate concepția populară despre viața sufletească este mult mai complexă și mai nuanțată. Cel puțin în privința determinării și descrierii semnelor fizice exterioare, a expresiilor (naturale sau convenționale) ale emoțiilor și ale celorlalte fenomene psihice, nu există nici o părticică a corpului omenesc, de la creștet pînă la călcîie, care să nu fie amintită, să nu fie pusă în legătură cu vreunul din ele. S-ar putea ca tocmai capitolul acesta să fie cel mai bogat din întreaga psihologie populară. De aceea vom da cîteva indicații și despre felul în care înregistrează psihologia populară expresiile emoțiilor și ale altor fenomene psihice. I. M. Secenov acorda o importanță și mai mare experienței psihologice cotidiene, considerînd că ea are deseori o valoare pozitivă de care e bine să se țină seama. „Trebue să admitem — scrie Secenov — că în... stabilirea genurilor și speciilor de procese psihice, psihologia practică se dovedește adesea o observatoare foarte fină" [3].

Proverbul *unde nu-i cap, vai de picioare*, în înțeles propriu, afirmă însemnătatea și întîietatea capului față de celelalte organe (socotite ca fiind de execuție). De unde și formularea: *capul duce picioarele* — sau expresia plină de încredere și optimism: *cap, mîini și picioare am*, pe care o rostește — așa cum arată I. A. Zanne — „omul bărbat care știe bine că va fi, în orice împrejurări, în stare să-și cîștige viața, de a atinge ținta dorită" [4]. Adică, nu e deajuns să ai mîini și picioare bune, trebuie să ai neapărat și cap bun, dar toate trei împreună dau omului o putere atît de mare, încît este în stare să înfrunte viața, să stăpînească împrejurările. Sînt evident proverbe cristalizate tot în mediul de viață al celor ce muncesc. Interdependența dintre cap și picioare este atît de strînsă, încît

[1] Cf. și Roger Garaudy, *Humanisme marxiste*, Paris, Editions Sociales, 1957, în special cap. I, *De l'aliénation*.

[2] Lucrare prețioasă și prin faptul că reproduce de cîte ori e cazul proverbele similare din alte limbi. I. A. Zanne a numerotat toate proverbele, încît le vom cita, pentru simplificare, după numărul lor de ordine, indicînd prin litera Z. (Zanne) autorul și opera, iar prin cifra care urmează, proverbul respectiv și explicațiile care îl însoțesc.

[3] I. M. Secenov, *op. cit.*, p. 238.

[4] Z. 2846.

poporul nu ezită să susţină răspicat : *cînd nu-i cap, nu-s nici picioare,* dar şi că : *vai de cap, cînd talpa e mîncată pînă la os* [1].

În concepţia mai evoluată a lui *Dimitrie Cantemir*, care s-a inspirat foarte mult din înţelepciunea populară, în afară de izvoarele cărturăreşti ale vremii, proverbul acesta a luat o formă şi mai precisă : „*cînd capul se ameţeşte, picioarele dovedesc şi cînd mădularele buiguiesc, lipsa creierilor arată*“ [2]. Iar mai tîrziu, *Iordache Golescu* nota în „Pilde, povăţuiri şi cuvinte adevărate...“ proverbul : *capul cînd te doare, tot trupul boleşte* [3]. Amintim aceste influenţe pentru că ele arată legătura directă între *psihologia populară* (orală) şi *psihologia cărturărească* (scrisă) şi deci necesitatea şi din acest punct de vedere de a încorpora în istoria psihologiei, ca un capitol obligator al ei, şi acest izvor de inspiraţie pentru literaţi şi savanţi, care e psihologia populară sau folclorul psihologic. Problema nu se pune numai la noi, ea are aplicaţii universale, mai ales pentru primele scrieri psihologice pe o treaptă cărturărească foarte puţin diferenţiată, abia desprinse de popor. Erwin Rohde arată, de pildă, că pînă şi marele Aristotel a suferit, prin diferite verigi intermediare, influenţa exercitată asupra filozofiei greceşti de „datele psihologiei populare, aşa cum sînt expuse sau presupuse peste tot în poemele lui Homer“ [4]. Uneori linia populară este mai avansată decît cea cărturărească, aşa cum s-a întîmplat de exemplu la noi, cu Ştefan Episcopescu, cînd a susţinut, conform izvoarelor neogreceşti, de tradiţie artistoteliană, că inima este sediul sufletului [5]. De la Homer şi Aristotel încoace, concepţia populară a evoluat însă atît de mult, încît se consideră ca „sediu al sufletului“ deseori capul şi chiar trupul întreg, trupul însufleţit, fără a se mai admite două substanţe : trupul şi sufletul, cu posibilităţi de a se desface una de alta şi de a avea destine deosebite (*trup pieritor şi suflet nemuritor*). Psihologia populară elaborată independent de învăţăturile bisericeşti are uneori accente materialiste destul de puternice şi precis formulate, care vor constitui şi pentru noi, în studiile viitoare, o preocupare deosebită. Deocamdată nu putem decît să le semnalăm.

În concepţie populară, capul nu este decît organul în care se află *creierii :* valoarea capului depinde de valoarea creierilor. Dovadă sînt aceste expresii : *cap fără creieri*, pentru „om prost, fără judecată“ — sau : *a nu*

[1] Z. 2849 şi 2852.

[2] D. Cantemir, *Istoria ieroglifică*, Bucureşti, Ed. Acad. Romîne, 1883. Vezi şi Z. 2848 şi 2884.

[3] După Z. 2884. Proverbele aflate în *Pilde, povăţuiri, cuvinte adevărate şi poveţi adunate de dumnealui Vornicul Iordache Golescul, fiul răposatului Banul Radul Golescul*, manuscris aflat la Biblioteca Acad. R. P. Romîne, iar în copie, la Biblioteca Naţională din Iaşi, au fost publicate de Iuliu A. Zanne în *Proverbele Romînilor*, împreună cu cele existente în scrierile lui D. Cantemir, Anton Pann, V. Alecsandri, Ion Creangă, P. Ispirescu etc., încît le citām după acesta.

[4] Erwin Rohde, *Psyché. Le culte de l'âme chez les Grecs et leur croyance à l'immortalité*. Trad. fr. Aug. Reymond, Paris, 1928, p. 414 şi 514.

[5] Vezi Ştefan V. Episcopescu, *Oglinda înţelepciunii*, Bucureşti, 1843, p. 180 şi 184.

avea creieri în cap, în înțelesul de „a fi lipsit de judecată, a fi prost". Zicala: *a avea fum (sau ceață) în creieri* pentru „a fi beat", este tot atît de precisă [1]. La D. Cantemir apare aceeași ideie sub o formă mai complexă și cu un tîlc mai îndepărtat: *unde lipsesc creierii din cap acolo covîrșește coada peste cap* [2], iar Iordache Golescu notează un proverb privind din nou creierii: *unde creieri mai puțini, acolo voinicie mai mare*, „adică la cei nebuni" sau în interpretarea lui Zanne: (proverbul) „ne dă a înțelege că numai cel lipsit de minte e voinic în orice împrejurare, neputîndu-și da seama de toate primejdiile la care se expune" [3].

Raportarea vieții mentale nu numai la cap, ceea ce constituie totuși un progres, ci direct la creieri, ceea ce indică un stadiu înaintat, științific, al psihologiei populare, nu trebuie să ne surprindă, pentru că oamenii din popor cunosc suficientă anatomie și fiziologie din practicile lor curente, din experiența lor de viață. Să nu uităm că ei taie și consumă regulat păsări și vite, pești și vînat care sînt primele forme de „disecții", că asistă uneori la accidente grave de muncă sau la încăierări dintre oameni, că au destule prilejuri să observe cadavre și schelete animale sau umane etc. Proverbul: *capul pînă nu se sparge, creierii nu se văd* arată o experiență foarte precisă, în sensul celor amintite. De asemenea expresia: *are cap de întors furci* (sau: *cap bun de întors furci*) dezvăluie căile prin care poporul a putut ajunge să-și dea seama de importanța creierilor, de lipsa de valoare a „capului gol", lipsit de creieri. Ultima zicală însemnează: „e prost rău, nu e de nici o treabă" — iar „asemănarea vine de acolo, că locuitorii, cînd fac furci cu cari se vor sluji la treierat, le întorc coarnele într-un cap de cal mort, punînd cele două coarne ale furcii în găurile ochilor acelui ciolan" [4]. De amintit și cunoștințele despre căpiat la oi și operațiile străvechi de mare meșteșug efectuate direct asupra creierului, după ce se taie o porțiune din osul cranian (trepanație), atît de răspîndite în țara noastră, deci binecunoscute oamenilor din popor [5]. Toate arată temeiurile practice, aproape experimentale, care au făcut posibilă formarea unei viziuni materialist-spontane despre viața sufletească, în sensul legăturii ei organice cu sistemul nervos central.

În înțelesul acesta de *cap cu creieri*, opus *capului sec*, psihologia populară dezvoltă aspectul psihic al capului sub denumirea de *minte*, termen foarte complex, care merită să fie cercetat cît mai amănunțit cu putință. Lazăr Șăineanu, care a fost nu numai un filolog de seamă, dar și un folclorist foarte priceput, înregistrează pentru cuvîntul *minte* următoarele accepțiuni, cu expresiile exemplificative de rigoare: „1. facultate de a cugeta,

[1] Z. 2879, 3098 și 3097.
[2] D. Cantemir, *op. cit.*, p. 106. Z. 3095.
[3] Z. 3096.
[4] Z. 2937.
[5] Vezi Traian Herseni, *Probleme de sociologie pastorală*, București, 1941, p. 31, 101, 128. Amintim că trepanația este o practică veche și foarte răspîndită, care s-a aplicat cu certitudine, în cazuri de accidente sau loviri, și la *oameni*, în diferite părți de pe glob. Vezi Dr. Stéphen-Chauvet, *La Médecine chez les peuples primitifs (préhistoriques et contemporaines)*, Paris, 1936, p. 84 și urm.

înțelege, concepe și judeca : *om ager la minte* ; 2. dreapta judecată, înțelepciune : *om cu minte ; a pierde (lua) mințile,* a înnebuni ; *a scoate din minți,* fig. a amăgi, a momi ; *a învăța minte,* a mustra aspru pe cineva, a-l bate, *a se învăța minte,* a se înțelepți singur, din pățite; 3. atențiune : *a-și încorda mintea ;* 4. memorie : *a aduce cuiva aminte (a ține minte) ;* 5. pl. cunoștință sau simțire de sine : *a-și ieși din minți" (a fi în toate mințile)* [1]. Expresia *cuminte* a evoluat în unele părți de la înțelepciune la purtare înțeleaptă, în sens moral : *fată cuminte, copil cuminte,* care *nu-și fac de cap,* care se comportă conform regulilor sociale sau prescripțiilor etice.

Proverbele arată și mai precis decît lexicul concepția populară despre raporturile dintre *cap* (de astă dată în sens anatomic) și *minte* ca funcție a capului (sau mai exact, așa cum am văzut, a creierilor) : *Vai de cap unde nu-i minte ; Cap ai, minte ce-ți mai trebuie* (cu înțeles ironic); *Cap mare, minte puțină* (pentru cei proști) ; *Are cap și n-are minte* ; etc. Deosebit de importantă ni se pare constatarea populară că *mintea se învață,* că ea este în primul rînd rodul experienței și al învățăturii. E de remarcat de asemenea încrederea foarte mare pe care o manifestă psihologia populară din proverbe în mintea omenească, deci în rațiune și judecată. E drept că se spunea uneori : *La un car de minte e bine să fie și un dram de noroc* sau chiar mai mult, că : *La un car de minte trebuie două de noroc,* apar totuși proverbe care arată o concepție mult mai înaintată, complet desprinsă de superstiții, curățită de misticism sau obscurantism : *Mai bine un dram de minte, decît o oca de noroc,* sau și mai precis : *Unde-i minte îi și noroc, Dacă nu-i cap, nu-i noroc.* Apar aici adevărate lupte de idei și de opinii din pricina diferitelor clase și pături sociale din care e constituit poporul și care sînt inegal dezvoltate și angrenate pe liniile progresului uman. Cele mai înapoiate rămîn multă vreme sub influența reacționară a bisericii, a tradițiilor obscurantiste, pe cînd cele mai înaintate își taie drum propriu, apropiindu-se de concepțiile raționale, științifice. Lupta dintre știință și religie este foarte veche și se desfășoară la toate nivelurile între toate clasele și categoriile vieții sociale, după cum sînt conservatoare sau progresiste [2].

Concepția populară despre cap, creieri și minte, precum și despre funcțiile intelectuale legate de acestea (înțelepciune, judecată, gîndire etc.) este mult mai vastă, dar pentru ceea ce ne propunem să demonstrăm aici, cele înfățișate sînt suficiente. Ele arată în chip neîndoielnic existența unor noțiuni psihologice progresiste în folclorul nostru, pe lîngă o deosebită bogăție a lor.

Capul nu este de sine stătător, el funcționează în strînsă legătură cu alte organe, cărora poporul le atribuie funcțiuni psihice, în special cu *inima,* care reprezintă în general, așa cum am amintit, *viața emoțională.* Dacă se spune de regulă : *Capul face, capul trage,* există și situații în care *Capul le face, inima le trage,* cînd, „inima suferă... din pricina capului" sau „cînd faci un lucru care nu-ți place, dar pe care-l faci, fiindcă interesul te

[1] L. Șăineanu, *op. cit.* Expresiile din paranteze sînt adăugate de mine : *T. H.*
[2] Vezi, de pildă, *Istoria universală* (în 10 volume), trad. din l. rusă, Buc., Ed. șt., vol. I, 1959, p. 306.

silește“ [1]. I. A. Zanne reproduce o poezie : *Capul și inima*, în care se dezbate această problemă, fără să indice sursa :

— Taci, inimă, taci
Că tot tu le faci :
Și bune și rele,
Mai multe belele !
— Ba *capul le face,*
Inima le trage,
Oftează și tace
Că n-are ce-i face [2].

În general deci, după psihologia populară, inima este supusă capului, ea trage de pe urma lui, este constrînsă de el, ceea ce însemnează că în împrejurări normale viața emoțională este stăpînită de rațiune. Tot psihologia populară constată însă că în unele treburi ale inimii, mai ales în dragoste, capul își pierde puterea, mintea nu mai acționează :

Poți desface ce-ai făcut
Dar eu *n-am cap* să te uit
Că cu *gîndul* te-aș uita,
Nu mă lasă *inima* [3].

Ba mai mult : *Unde ți-e inima, acolo și gîndul* (pentru îndrăgostiți) sau, pe alt plan : *Din inimă rea, rău gînd purcede* (pentru invidioși, mînioși, geloși etc.), — încît, deși supremația capului față de inimă este foarte clar exprimată, se admit numeroase cazuri de răsturnare a raporturilor (mai ales cînd e vorba de *patimi*, adică de pasiuni) și în mai toate cazurile o acțiune reciprocă, o interdependență, chiar dacă de grade și puteri diferite. Nu numai capul înrîurește inima, ci și inima acționează, deși într-o măsură mai mică, asupra capului. Subordonarea inimii față de cap se datorește și faptului că inima are un domeniu mult mai restrîns și mai ușor de pătruns. Dacă nimeni nu poate ghici sau măsura toate gîndurile omului, mulți oameni *Inima o au pe limbă, Sînt cu inima aproape de gură*, sau *Inima cînd se înveselește, fața înflorește*, de unde, după zicala formulată de V. Alecsandri : *Marea că e mare și încă are fund, dar inima omului* [4]. Deci din nou o atitudine gnoseologică optimistă, de încredere în posibilitățile omului de a cunoaște inima, de a-i „da de fund“. În orice caz, după psihologia populară, inima (adică viața emoțională) nu are nici *valoarea*, nici *întinderea* capului (a vieții intelectuale). Ea reprezintă o treaptă mai joasă și mai redusă a vieții sufletești. Pentru că în expresia lui Anton Pann, spre diferență de inimă : *„Gîndul omului e iad, și un adînc fără vad“* — cu înțelesul că „e greu să-i cunoști gîndurile“ [5].

[1] Z. 2873.
[2] Z. 2873.
[3] Z. 2906. *După doine și strigături din Ardeal*, date la iveală de dr. Urban Iarnik și Andrei Bîrseanu, București, 1885.
[4] Z. 3590.
[5] Z. 15970.

Inima omului are, în concepție populară, stări felurite, exprimate prin mijloace extrem de variate și nuanțate, ceea ce dovedește un interes cu totul excepțional pentru aceste probleme, pe lîngă o observație îndelungată, de foarte mare finețe. Inima poate fi *închisă* sau *deschisă*, mai exact ea se poate închide sau deschide, după împrejurări. Cînd este veselă, inima e *verde*, cînd e tristă, ea e *albastră* sau *cernită*. Unii oameni sînt *negri la inimă* sau *abrași la inimă*, adică au *inima neagră*, sînt *răi la inimă*; alții au *inimă de aur*, sînt buni, miloși, generoși. Unora li se *împietrește inima* (au *inimă de piatră*) sau le *prinde inima mucegai* (devin nemiloși, nepăsători). Alții au *inimă de fiere* (sînt răutăcioși, invidioși). Satisfacția răzbunării se cheamă *a-și săra inima* (deci nu dulceață, ca în dragoste, ci sărătură). A acționa curajos, înăbușind frica, se numește: *A-și lua inima în dinți*, iar a-și stăpîni durerea: *A-și ține inima cu dinții*. Poate că înaintea inimii, omul de pe meleagurile noastre a purtat în dinți cuțitul de vînătoare, în timp ce se cățăra sau se strecura în vizuina fiarelor sălbatice pentru a le răpune [1].

Cînd omul este supărat tare, se zice că are *scorbură la inimă*, sau *inimă de putregai* (ca în cîntecul binecunoscut: „Inimă de putregai, n-am un cuțit să te tai, să văd ce durere ai"). Unele taine sau supărări ne *rîcîie la inimă*, pe cînd de mulțumire, de fală, de bucurie, *inima crește*, crește chiar *de-o șchioapă sau cît un bostan*. De frică, *se face inima cît un purice*, de întristare *se strînge inima*, îngrijorarea *pune o piatră pe inimă*. Alte expresii, ca: *a arde la inimă, a lăsa cu inima arsă; a rămîne cu inima friptă, a-i pune (rămîne) un ghimpe la inimă; a-și călca pe inimă, a da inima dintr-însul; a-i sări inima din loc; a-i veni cuiva inima la loc; a-și răcori inima; a pune sau a scoate de la inimă; a-i rîde inima; a fi cu inima înghețată; a se încălzi, înflăcăra, aprinde inima* sau *a se răci, a îngheța; a fi cu* sau *fără inimă; a i se lipi de inimă; a-i seca inima; a-i merge drept la inimă; a fi cu inima împăcată*; etc. — arată bogăția de nuanțe la care ne referim.

Inima este și obiectul unui salut, care este în același timp o urare: *Bună să-ți fie inima!* Dacă, așa cum afirmă Anton Pann: *Omul se îmbată și de inimă bună și de inimă rea*, numai aceasta din urmă este nenorocire, ca și o *boală*: „Apoi mai o săptămînă zăcui de inimă rea, De pare că toată carnea și oasele mă durea" [2]. Lirica populară, ca și baladele, basmele, legendele, cuprind în această materie expresii mult mai bogate și mai variate decît proverbele, încît oferă un cîmp foarte vast de cercetări și pentru studiul psihologiei populare.

Dar dacă omul gîndește cu capul și simte cu inima, lucrările, faptele, activitățile, le săvîrșește mai ales cu mîinile, iar uneori cu mîinile și cu picioarele, prin muncă și alergătură. *Cu mîna închisă, muște nu poți prinde*, sau, cum tălmăcește I. A. Zanne: „Dacă nu te apuci de un lucru cum trebuie, negreșit că nu-l poți face; șezînd nu-ți vine nimic" [3]. *A da și din mîini și din picioare* înseamnă a fi „cu mare silință, sîrguință și bunăvoință, gata spre orice slujbă" sau treabă [4]. De unde și îndemnul: *mai dă din mîini și*

[1] Obicei înregistrat de autorul acestor rînduri la vînătoarea de urși în munții Făgărașului. Nu se mai practică.
[2] Apud Z. 3650.
[3] Z. 3781.
[4] Z. 3802.

din picioare, „adică mai aleargă, mai lucrează și tu, și nu aștepta tot de la alții“ [1]. Dimpotrivă, *a sta cu mîinile în șolduri*, *a sta (rămîne) cu mîinile în sîn*, *a sta cu mîinile în brîu* înseamnă a nu lucra, a fi leneș, nepăsător, a nu interveni, a nu acționa [2]. *A fi bun de mînă* înseamnă *îndemînatec* (termen care tot de la dibăcia mîinii se trage); *a fi ager la mînă*: „iute la treabă“; *a fi ușor sau greu de mînă*, a face lucrul cu ușurință sau cu greutate; *a fi mînă dreaptă* înseamnă „ager, îndemînatec, bun la treabă“ [3]. Apare și aici încrederea în propriile forțe, în valoarea muncii și a străduinței: *cine dă din mîini, nu se îneacă* (cu înțelesul: „cine muncește, are cu ce trăi, cine aleargă, cîștigă; îndemn pentru cei care așteaptă scăparea lor de la alții“ [4]). Cu aceeași semnificație, dar sub o formă mai imperativă: *Dă din mîini dacă vrei să ieși la liman* [5], sau: *Dă din mîini pînă nu te îneci* („cu adaosul — precizează Zanne — că munca, alergarea, încercările noastre să se facă la vreme, iar nu după ce nu mai sînt de nici un folos“ [6]). Dimpotrivă: *Mîna altuia nu te scarpină cum îți place* (adică „să nu te lași niciodată în nădejdea altuia, căci nu-ți face lucrul după cum îți place“ [7]). *A aștepta (a căta, a atîrna) la mîna altuia*, „a aștepta să-i dea alții ce-i trebuie, nevoind sau neputînd dobîndi singur ceea ce-i e de lipsă“ [8]) este o nenorocire, pentru că alt proverb precizează: *E rău cînd aștepți de la mîna altuia*, din pricina că altul, *cu o mînă dă și cu alta ia*, *Dă cu o mînă ca să ia cu două* (în altă variantă: *ia cu o mie*), *C-o mînă te mîngîie și cu alta te zgîrie*; *Cu o mînă te apără, cu alta te dapără*. Se întîmplă însă ca omul să fie sau să ajungă uneori și *în mînă bună (în mîini bune)*, sau cineva *să-și facă mînă bună* (în înțelesul de „a-și face nume bun, a dobîndi trecere pe lîngă cineva“ [9]) sau chiar să ajungă *mîna dreaptă a cuiva* („adică persoana de care se servește cineva bucuros la toate afacerile sale, fără de care cineva nu poate, omul de încredere“ [10]). Să nu uităm că proverbele acestea reflectă stări sociale care azi nu mai există.

Mîna este și un concept de psihologie socială populară. Se spune *o mînă de oameni* (un grup mic). *A pune mînă de la mînă* arată o acțiune colectivă de ajutorare („un sat întreg — scrie I. Creangă — n-ar fi pus oare mînă de la mînă, ca să poată face dintr-însul ceva?“ [11]). *A umbla din mînă în mînă* are înțelesul: „de la unul la altul“. („Și se făcu bucurie mare între dînșii — povestește P. Ispirescu — de nu se poate spune. Bietul Făt-Frumos umbla din mînă în mînă, căci toți voiau să-l îmbrățișeze de mulțumire“ [12]). *A fi (merge) mînă în mînă cu cineva* vrea să spună: „în înțele-

[1] Z. 3803.
[2] Z. 3811, 3813 și 3814.
[3] Z. 3824, 3832, 3833 și 3807.
[4] Z. 3742.
[5] Z. 3743.
[6] Z. 3744.
[7] Z. 3751.
[8] Z. 3753.
[9] Z. 3825.
[10] Z. 3806.
[11] Apud Z. 3852.
[12] Apud Z. 3853.

gere, în legătură de prietenie cu cineva; a se ajuta unul pe altul, a lucra împreună“ [1]). *Pe sub mînă* înseamnă „încet, pe ascuns ca să nu afle și alții“ [2]. *A bate mîna* se zice pentru „a isprăvi un tîrg, a se învoi, a făgădui, a se prinde cu cineva că va face oarecè“ (la rămășaguri sau pariuri), „a se împăca“ etc. — deci pentru forme populare de manifestare publică a voinței.

Tot prin mîini se exprimă uneori „puterea și roadele tovărășiei“ : *Multe mîini fac sarcina mai ușoară* [3], sau, în înregistrarea lui Iordache Golescu : *Mîinile cele mai multe, aduc și roduri mai multe* [4].

Exemplele acestea ne dau o idee despre modul în care este folosită *mîna* ca mijloc de exprimare a unor fenomene psihice sau psiho-sociale de către psihologia noastră populară. Ele nu epuizează însă problema, încît este nevoie de cercetări întinse și migăloase pentru a stabili toate formele și variantele existente în limbă și folclor.

La rîndul lor, expresiile emoționale reflectate prin mijloace specific populare, sînt atît de numeroase și de variate, încît numai înșirarea și tîlcuirea lor i-au cerut lui Iuliu A. Zanne cîteva sute de pagini. Pentru considerațiile noastre preliminare, de ordin mai mult principial, sînt suficiente și în privința aceasta doar unele indicații. Să începem cu cîntecul :

Omul cînd e necăjit
Se cunoaște pe pășit,
Că pășește-ncetinel,
Cu necazul după el.

Se enunță aproape o concepție : stările sufletești sînt și pot fi cunoscute prin expresiile lor materiale. De aceea psihologii populari au observat cu atenție fiecare părticică a trupului omenesc în corelație cu diferitele stări și acte sufletești, și au înregistrat semnificația psihologică a fiecărui gest, a fiecărei mișcări, a fiecărei modificări de expresie. Reproducem numai cîteva locuțiuni și proverbe, pentru a întări cu fapte această afirmație. Ne vom mărgini la părțile capului, ca fiind cele mai expresive, dar, repetăm, nici o parte a corpului nu a fost lăsată la o parte, ca incapabilă de a dezvălui vreun fenomen psihic. Partea aceasta a psihologiei populare este extrem de dezvoltată și de felurită.

A i se face chica (părul) măciucă arată că „i s-a zbîrlit părul în cap, de frică“ [5]. *A ridica frunea sus* înseamnă „a fi vesel și fără frică [6]. *A se face numai (tot) urechi* arată ascultarea „cu mare băgare de seamă“ [7]. *A-și pleca urechea* înseamnă „a asculta cu bunăvoință, cu atenție“ [8]. *A trage cu*

[1] Z. 3854.
[2] Z. 3857.
[3] Z. 3746.
[4] Z. 3783.
[5] Z. 2996.
[6] Z. 3379 b.
[7] Z. 4796.
[8] Z. 4814.

urechea însemnează : „a asculta, căutînd să afle ceva“ [1].*Ochii sînt oglinda inimii (sufletului)* sau *oamenii se cunosc după ochi,* cu înțelesul că „în privirea omului se pot citi gîndurile, simțirile, apucăturile lui bune sau rele“ [2] exprimă din nou încrederea în posibilitățile cunoașterii psihologice. De aici zicerile : *Cu un ochi rîde și cu altul plînge; îți sticlesc ochii în cap* („e șiret“) [3] ; *îți joacă ochii în cap* („se zice — între altele — omului isteț, care prin firea lui e făcut a privi și cele mai mici amănunte“ [4]) ; *a-i lăcomi ochii* (a dori mult); *a avea ochi răi* (a se uita cu invidie, cu neplăcere, supărare, mînie, ură etc., la cineva [5]) ; *a avea ochi buni* (în opoziție cu *cei răi).* Tot în legătură cu ochii : *a lăsa genele* (a se supăra); *se umflă în sprîncene* (se mîndrește); *a avea sprîncenele posomorîte* („a fi negru la suflet, a fi hain“ [6]) ; *a se uita pe sub sprîncene, a trage cu coada ochiului.* Și așa pe rînd, fiecare părticică a capului : *a-i crăpa (plezni) obrazul de rușine* (a se rușina); *a fi gros la (de) obraz* (a fi obraznic); *a i se muia nasul* (a pierde mîndria); *a rîde pe sub nas* (a rîde pe ascuns); *a umfla nasul, a se umfla în nări* (de supărare etc.), *a vorbi cu gura pe jumătate* (cu reținere), *a-i lăsa gura apă după ceva* (a jindui, a pofti); *a rămîne cu gura căscată* (de mirare); *a rămîne cu buzele umflate; a lăsa buza; a-și linge buzele; a-i clănțăni dinții în gură* (de frică); *a avea mîncărime de limbă* („nerăbdător de a vorbi“); *a-i îngheța limba în gură* (de frică); etc. În totalitatea ei *fața* oglindește pățaniile omului și păstrează urmele lor, de unde zicala : *Uită-te la obraz și mă-ntreabă de necaz; uită-te la față și mă întreabă de viață* („adică buna sau reaua petrecere a omului — cum tîlcuiește I. Golescu — se cunoaște după fața obrazului“ [7]). În alte formulări : *Mă uit în față să văd ce are în mațe* („căci pe față se oglindesc năravurile omului“ [8]), sau : *După față, și sufletul* („sufletul omului se oglindește în fața lui“ [9]). Într-un sens mai general : *Chipul omului e oglinda sufletului lui* („înfățișarea omului îl arată de bun sau de rău“ [10]). Deci, din nou enunțată într-o maximă teoretică posibilitatea de a cunoaște, prin mijlocirea expresiilor fizice și a urmelor întipărite de ele în corp, firea omului și trecutul lui psihologic. Aceasta nu înseamnă că psihologia populară nu a înregistrat și *fățărnicia,* pe cei *cu două fețe,* de unde povața : *Nu căuta la față, ci la năravul ce are în față* [11], sau expresia : *a judeca numai fața, iar nu și inima* („a judeca exterior, adică într-un mod superficial“ [12]). Deci, semnele exterioare, expresiile și urmele fizice vizibile ale vieții sufletești, nu sînt decît un mijloc prin care putem pătrunde în aspectele ascunse, lăuntrice, nevăzute, în inima și capul oamenilor, după cum acestea, la rîndul lor, ca să se manifeste, trebuie

[1] Z. 4815.
[2] Z. 4200.
[3] Z. 4222.
[4] Z. 4223.
[5] Z. 4241.
[6] Z. 4641.
[7] Apud Z. 3289.
[8] Z. 3292.
[9] Z. 3300.
[10] Z. 3003.
[11] Z. 3291.
[12] Z. 3286.

să se exteriorizeze, să se dea pe față, să se arate, ceea ce nu este posibil decît prin expresii fizice sau verbale, materiale. Psihologia populară știe și formulează acest adevăr în termeni foarte clari.

Iată domeniul de cunoștințe populare pe care ne-am propus să-l cercetăm. Am indicat și două din procedeele de înregistrare: studiul termenilor psihologici din limbă și studiul conținutului psihologic al folclorului; primul cu valoare doar indicativă, al doilea cu imense posibilități de explorare. Mai e necesar și al treilea procedeu de înregistrare, care constă în cercetarea directă, la teren, a problemei, pentru a culege date necristalizate în folclor, pentru a lămuri prin convorbiri anume purtate înțelesul exact al materialelor psihologice din limbă și folclor, pentru a stabili prin observații minuțioase, sistematic desfășurate, cadrul real de viață în care aceste cunoștințe s-au produs și s-au dezvoltat, precum și modul în care ele sînt create și utilizate.

Știința nu se oprește însă la cunoașterea faptelor, problemele ei specifice se ridică abia după obținerea materialului documentar. Rămîne deci să arătăm ce scopuri științifice ne propunem prin cercetarea psihologiei populare, presupunînd că fenomenul însuși ne este îndeajuns de cunoscut (ceea ce nu este adevărat decît în parte). Principial, direcțiile mari ale lucrării pot fi definite de pe acum.

Psihologia populară, în sensul restrîns adoptat aici, din care se exclud intenționat psihologia popularizată, precum și concepțiile religioase (mitologice, magice) despre suflet, este anterioară științei psihologice de specialitate, și se dezvoltă paralel cu ea, chiar dacă între ele se petrec numeroase influențe reciproce. Firește nu e vorba de două științe, ci de cunoștințe practice care se dezvoltă alături de cele teoretice. Aceasta înseamnă, pe de o parte, că prin studiul istoric al psihologiei populare se pot stabili originile, începuturile și primele etape de dezvoltare ale psihologiei, deci se poate îmbogăți istoria psihologiei cu un nou capitol; iar pe de altă parte, că psihologia constituie o nevoie permanentă a oamenilor nu numai în sens teoretic, ci și în sens practic, ca nevoie de a cunoaște cît mai amănunțit și mai adînc oamenii din jurul nostru, pe cei cu care trăim și muncim laolaltă, pe cei cu care facem parte din aceleași unități sociale, fapt care poate constitui o indicație și pentru psihologia științifică, în încercările ei de a satisface nevoile de viață ale oamenilor.

Se conturează tot mai limpede adevărul că începuturile cunoașterii științifice nu s-au petrecut pe planul *științei*, în sensul acordat azi acestui termen, ci pe planul *practicii*, cu mult înainte de a se fi constituit cercetarea și teoria, ca preocupări profesionale, specializate [1]. Teoria marxist-leninistă despre rolul practicii în cunoaștere, precum și în nașterea și dezvoltarea tehnicii și științelor este confirmată de întreaga istorie a omenirii. O concepție reacționară, fundamental greșită, despre „mentalitatea primitivă", care a constituit la un moment dat o adevărată modă în știința burgheză, afirma cu tărie că „oamenii primitivi", printre care erau considerați, în chip absurd, nu numai oamenii primelor timpuri (din epoca de piatră), dar

[1] Vezi chiar pentru începuturile istoriei: *Istoria universală* (în 10 volume), Ed. șt., 1958, vol. I, p. 14 și urm.

și popoarele înapoiate sau slab dezvoltate din zilele noastre (mai ales acestea) și, în general, populațiile analfabete de pe glob [1], sînt incapabili să desfășoare o activitate cognitivă logică, rațională, explicativă, deci științifică. Mentalitatea primitivă ar fi *prelogică*, mistică, magico-religioasă [2]. Teza aceasta n-a fost unanim acceptată [3], dar mult timp ea a fost predominantă și a frînat puternic și cercetările privitoare la începuturile științei. De aici preocupările atît de dezvoltate privitoare la religiile primitive și cele actuale, în detrimentul științei, ceea ce are, firește în primul rînd un substrat de clasă. Azi sînt tot mai numeroși etnografii, folcloriștii, sociologii, istoricii, psihologii sociali, — chiar și din rîndurile cercetătorilor burghezi — care recunosc aportul umanității *primitive*, în înțelesul științific de societate primitivă sau comună primitivă și al umanității *arhaice*, în înțelesul de societăți sclavagiste sau feudale anterioare descoperirii sau folosirii scrisului (așa-zise popoare „preliterate"), nu numai la dezvoltarea tehnicii și a artelor, dar și la dezvoltarea științelor legate direct de practica economică și socială a treptelor respective de dezvoltare socială [4]. Cu alte cuvinte, apare tot mai limpede ideea că istoria științelor nu începe cu etapa științifică a acestora, ci cu etapele *prestiințifice*, pregătitoare, de la primele licăriri ale cunoștințelor raționale, independent de împrejurările în care apar, pînă la constituirea unor activități științifice conștiente, organizate, specializate, profesionalizate, instituționalizate [5]. Ceea ce s-a numit în mod greșit atîta timp *preistorie* face parte în realitate din istorie [6]. Criteriul scrierii, după care s-a împărțit dezvoltarea istorică a omenirii în preistorie și istorie, este cu totul arbitrar. Fără îndoială că descoperirea scrisului a fost un moment revoluționar în istoria omenirii, datorită mai ales consecințelor ei ulterioare, de lungă durată, deci nu poate fi subapreciată, dar adevărul acesta nu contrazice și nu înlătură celălalt adevăr, că omenirea anterioară descoperirii și folosirii pe scară mare a scrisului, a adus, la rîndul ei, contribuții mari, însemnate, unele decisive, la progresul omenirii [7]. Ca să restrîngem la istoria științei, ea este datoare să urmărească procesul întreg al cunoașterii, de la fazele cele mai primitive, de fapt chiar de la *necunoaștere*, pînă la cele mai înaintate, adică la cunoașterea științifică, în plină înaintare [8]. În acest proces,

---

[1] Implicit cele europene, cum a procedat pînă și etnografia burgheză de la noi, între cele două războaie mondiale, pe urmele celei străine. Vezi, de pildă, R. Vuia, *Etnografie, etnologie, folclor (definiția și metoda)*, Cluj, 1930, p. 14.

[2] Vezi L. Lévy-Bruhl, *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, 1910 și *La mentalité primitive*, Paris, 1922.

[3] Cf. Daniel Essertier, *Les formes inférieures de l'explication*, Paris, 1927, precum și discuția problemei de către Lévy-Bruhl, Mauss, Belot, Parodi, Lenoir: *La mentalité primitive*, în *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, febr. 1923. Lévy-Bruhl însuși a revenit, spre sfîrșitul vieții, asupra tezelor sale eronate. Vezi *Les carnets de L. Lévy-Bruhl*, Préface de Maurice Leenhardt, Paris, 1949, p. 62 și 165.

[4] Cf. M. O. Kosven, *op. cit.*, cap. VII.

[5] Așa procedează, de pildă, în istoria sociologiei H. E. Barnes și H. Becker, *Social Thought from Lore to Science*, 2 vol., Boston, 1938.

[6] Tratatele științifice de istorie universală încep cu antropogeneza. Vezi *Istoria universală* (în 10 volume), vol. I, ed. cit.

[7] Vezi, pe lîngă Lips și Tokarev, citați în nota 1, p. 27, A. M. Hocrat, *Les progrès de l'homme*, trad. G. Montandon, Paris, 1935.

[8] Vezi V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14 și 38.

descoperirea scrisului și deci păstrarea, transmiterea și acumularea neîncetată a monumentelor scrise, este un moment foarte important, dar numai un moment, procesul însuși al cunoașterii fiind mult mai vechi. De aceea cercetarea completă a procesului cognitiv trebuie să cuprindă neapărat și etapele anterioare scrisului. Istoria psihologiei nu face excepție : dacă interesul oamenilor pentru *cunoașterea oamenilor* este nu numai de ordin teoretic — ceea ce ni se pare lucru dovedit — înseamnă că popoarele n-au așteptat și n-au putut să aștepte, fiind presate de necesități puternice de viață, apariția și constituirea psihologiei ca știință, ci au făcut ele însele, conștient sau inconștient, *psihologie*, o psihologie concretă, empirică, la început abia conturată, totuși psihologie, din care s-au dezvoltat apoi cunoștințe tot mai avansate, pînă s-a ajuns la un stadiu conștient și organizat, iar în cele din urmă la un stadiu propriu-zis științific, cu metodologie, aparatură, instituții de specialitate, cum apare în zilele noastre.

Dar dacă dezvoltarea psihologiei ca proces de cunoaștere a vieții psihice omenești a început cu mult înainte de știința psihologică, înseamnă că istoria psihologiei este datoare să-și extindă domeniul de cercetare asupra procesului întreg, adică să studieze și psihologia populară primitivă și arhaică, anterioară apariției primelor scrieri cu conținut psihologic. Am arătat că punctul acesta de vedere cîștigă teren din ce în ce mai mult, de aceea problema care se va pune în viitor nu va mai consta în demonstrarea existenței fenomenului în istorie, nici a necesității de a-l studia, ci găsirea celor mai potrivite mijloace de studiu și mai ales efectuarea acestor cercetări pe scară mondială, care nu sînt nici simple, nici de scurtă durată, întrucît trebuie să îmbine cu multă pricepere datele arheologiei și ale istoriei cu datele etnografiei și ale folcloristicii într-o interpretare proprie de istorie a științei, în special de istoria psihologiei.

Apariția scrierilor cu conținut psihologic și chiar dezvoltarea științei psihologice de mare amploare din zilele noastre, nu pun capăt psihologiei populare și nici nu o fac deocamdată inutilă ; ea continuă să se dezvolte după noile împrejurări de viață, în noua orînduire socială, deci în condiții tot mai complexe și în cadrul unor prefaceri sociale tot mai adînci și mai impetuoase tot numai ca un corp de cunoștințe empirice, fără pretenția de a constitui o *știință* aparte. Psihologia științifică, la rîndul ei, pătrunde tot mai mult în mase, dar ea nu elimină și nu înlocuiește decît credințele religioase și magice despre suflet. Faptul acesta nu poate să însemne decît că cele două genuri de cunoaștere, cea *populară* (creată în chip spontan de popor) și cea *popularizată* (creată de psihologii de specialitate și numai răspîndită în popor) corespund, cel puțin în stadiul lor actual de dezvoltare, unor nevoi complementare, adică departe de a se acoperi și ciocni una cu alta, se completează reciproc. Psihologia populară este o cunoaștere concretă, empirică, născută din practică și pentru practică, ea tinde să cunoască omul concret, în manifestările lui de fiecare zi, în viața și relațiile lui cu ceilalți oameni. Ea folosește și cunoștințele abstracte, elaborate de psihologia științifică, în măsura în care și le însușește și integrează, tot în scopuri practice, imediate. Pe cînd în unele părți ale ei psihologia științifică, așa cum s-a dezvoltat pînă acum, și pe baza ei psihologia popularizată, au un caracter abstract, legic, teoretic. Psihologia științifică — singura care este știință *stricto sensu* — este mult mai înaintată decît cea popu-

lară; însă ea pierde din vedere deocamdată manifestările psihice concrete ale omului, așa cum se manifestă ele la cutare sau cutare ins, în cadrul familiei, muncii, al vieții de toate zilele. Psihologia științifică urmărește problema fenomenelor psihice la niveluri mai înalte de abstracție, cu tendința firească de a generaliza cît mai mult, dacă nu neapărat pînă la adevăruri valabile pentru întreaga specie umană, în orice caz nu mai puțin de clasele sociale, de orînduirile sociale, de categoriile mari profesionale. Oamenii apreciază aceste cunoștințe, pentru că ele îi ajută să înțeleagă și să explice anumite fenomene, să aibă o viziune științifică mai amplă și mai profundă asupra vieții sufletești, pe lîngă faptul, tot atît de important, că aceste cunoștințe sînt folosite cu rezultate bune și în practică de către specialiști sau diferiți profesioniști, care se orientează după ele (de pildă în educație, terapie, organizarea muncii etc.). Foloasele psihologiei științifice apar tot mai evident și masele nu întîrzie să-și dea seama de acest lucru, și să-l prețuiască, așa cum prețuiesc alte științe: matematica, fizica, chimia, biologia, istoria, economia politică etc. Oamenii au însă și nevoia de a se cunoaște între ei, de a cunoaște pe cei cu care au contact zilnic, pe cei cu care trăiesc, muncesc, locuiesc laolaltă etc. Ei simt nevoia unei psihologii vii, concrete, cît mai nuanțate cu putință, pentru a se putea orienta și conduce în raporturile multiple și variate pe care le au în fiecare zi cu o mulțime de oameni. Trebuie să recunoaștem că în această privință psihologia științifică, așa cum s-a desfășurat ea pînă în prezent și cum se mai desfășoară încă, din motive obiective ușor de înțeles, nu poate fi încă de mare folos. S-a remarcat demult și cu bună dreptate, că psihologii de profesie nu sînt mai buni cunoscători de oameni (ne referim exclusiv la cunoașterea oamenilor cu care ei au raporturi zilnice), dimpotrivă, față de atîția oameni care nu studiază psihologia, dar se dovedesc, pe bază de intuiție și experiență, foarte buni cunoscători de oameni [1]. Fac parte din această categorie mai ales aceia care, prin profesiunea sau activitatea lor socială au contact permanent cu un număr mare de oameni (de la ospătari, frizeri, șefi de brigadă, pînă la medici, învățători, avocați, judecători, comandanți militari etc., mulți dintre ei folosind, după nivelul lor de cultură, și cunostințe științifice). S-a vorbit chiar de existența unor *profesiuni psihologice*, în sensul că cei care le practică nu au succes, eficiență, randament, decît dacă ajung să cunoască bine oamenii, să-i ghicească, să-i citească, să-i pătrundă, să-i influențeze, să-i mobilizeze, adică să lucreze cu ei [2]. Cu cît viața socială este mai complexă, cu cît viața oamenilor se desfășoară în cadrul unor organizații sociale mai variate și mai mobile, cu atît nevoia de a cunoaște oamenii este mai mare, fiind o condiție a conviețuirii dintre oameni, precum și a conducerii și a organizării. Cunoașterea aceasta a oamenilor se face deocamdată fără sprijinul direct al psihologiei științifice, pe bază de pură experiență socială, prin eforturile și priceperea nespecialiștilor, adică a maselor, a poporului. Ea constituie conținutul viu, în continuă prefacere și creștere, a ceea ce am numit *psihologie populară*.

Este greu de prevăzut dacă psihologia științifică va înlocui vreodată cu desăvîrșire psihologia populară, dezvoltînd ea însăși, de pe poziții gnoseolo-

[1] Vezi N. Vaschide, *Essai sur la psychologie de la main*, Paris, 1909, p. 486.
[2] N. Vaschide, *op. cit.*, p. 487.

gice superioare, o psihologie concretă și practică, de care avem nevoie în viața de toate zilele. Indiferent însă de ce va fi în viitor, rămîne faptul că pînă în prezent există, alături de psihologia științifică, cu un caracter mai mult abstract, și o psihologie populară, cu un caracter concret. Ea nu este o *știință*, un corp de cunoștințe teoretice, esențiale, legice, ci o simplă *cunoaștere practică*, dar prin aceasta nu este mai puțin necesară și interesantă. Psihologia aceasta, uneori, simplă și naivă, alteori complexă și pătrunzătoare, de cunoaștere a oamenilor, merită și ea să fie înregistrată de istoria psihologiei și chiar de istoria culturii, într-un capitol aparte, fie el cît de modest, alături de capitolele privitoare la rezultatele mai avansate, spectaculoase, ale cercetărilor psihologice de nivel științific superior. Aceasta înseamnă că, pe lîngă psihologia populară, primitivă și arhaică, dezvoltată în primele epoci istorice ale umanității, e bine să se studieze și psihologia populară din vremurile ulterioare, pînă la psihologia populară actuală, care se făurește zilnic în forme vii și proteice, chiar sub ochii noștri.

Rămîne să examinăm cu alt prilej ce probleme metodologice ridică o astfel de cercetare, care cuprinde, așa cum am văzut, sub un anumit aspect, cel al cunoașterii psihologice populare, întreaga istorie universală, de la societatea primitivă pînă la societatea comunistă, ca legătură cauzală adîncă, hotărîtoare, și ce perspective se deschid pe această cale nu numai pentru istoria psihologiei, dar și pentru științele umanistice în general și mai ales pentru înțelegerea mai exactă a rolului pe care îl au masele în făurirea istoriei și a propriei lor psihologii. Pentru că, fără îndoială, modul în care concepe cineva psihologia altora este revelant într-un grad foarte mare pentru propria lui psihologie. De aceea, în ultimă analiză, cunoașterea psihologiei populare este și o cale de cunoaștere a *psihologiei poporului* [1].

НАРОДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РЕЗЮМЕ

Подобно тому как есть народная астрономия, народная ботаника, народная медицина, существует и народная исихология, то есть совокупность психологических знаний, мнений и толкований, созданных массами до возникновения научной психологии. После появления последней они продолжали параллельно развиваться, как эмпирический познавательный процесс преимущественно практического характера, соответствующий насущной потребности людей узнать друг друга, приспособиться один к другому в системе различных форм общежития и сотрудничества.

Народная исихология прежде всего отражается в *языке*. Язык любого народа содержит множество народных психологических тер-

[1] „Studiind folclorul — scrie A. D. Kovalev — putem cunoaște sufletul poporului, caracterul lui" (*Despre psihologia socială*, în *Analele romîno-sovietice*, seria filozofie, nr. 1, 1960, p. 73).

минов, выявляющих определенный взгляд на явления душевной жизни. Другим источником ознакомления с народной психологией является *фольклор*, в частности обширная и богатая глубокими наблюдениями область пословиц. Специальные исследования на местах могут и должны пополнить путем сложных (фольклорных, этнографических, социологических) анкет официальные данные языка и народного творчества, в частности, в области изучения конкретных условий их зарождения и развития.

Изученные до сих пор румынские материалы указывают на стремление народа связывать чувства, эмоции с *сердцем*, мыслительные познавательные процессы — с *головой*, а волевые явления, поступки — с *рукой*. Эмоциональные выражения, соблюдаемые народом с большой тонкостью, до мельчайших оттенков и подробностей, связаны почти со всеми частями тела. Благодаря практическому опыту (убою скота, несчастным случаям на работе, ветеринарной и медицинской практике, знакомству с трупами и скелетами и т. п.) с незапамятных времен в народной психологии уже появились многочисленные материалистические научные элементы. Вера в существование души — не продукт народного творчества, а следствие многовековой церковной пропаганды.

Оба аспекта народной психологии—знания, предшествовавшие сложению научной психологии, и практические сведения, развивающиеся параллельно с нею, могут обогатить историю психологии новой главой, общую психологию — многочисленными полезными материалами и замечаниями, социальную психологию — новыми перспективами познания, показывая, как народ понимает психическую жизнь, что само по себе в то же время является характерной чертой его психологии, психологии народа. Сравнительно-исторические исследования должны содействовать дальнейшему развитию изучения этого чрезвычайно интересного вопроса.

LA PSYCHOLOGIE POPULAIRE

RÉSUMÉ

Tout comme il y a une astronomie populaire, une botanique populaire, une médecine populaire, il y a aussi une *psychologie populaire*, c'est-à-dire une somme de connaissances, opinions et interprétations psychologiques forgées par les masses et antérieures à la psychologie scientifique. Après l'apparition de celle-ci, et parallèlement, ces idées continuent d'exister et de se développer en tant que préoccupation cognitive empirique où l'intérêt pratique est prépondérant, correspondant au besoin quotidien que les hommes ont de se connaître les uns les autres, de s'adapter les uns aux autres, au cours des différentes manifestations de la vie en commun et de la collaboration.

La psychologie populaire se reflète en premier lieu dans le *parler*. La langue de chaque peuple contient nombre de termes psychologiques populaires

indiquant une certaine conception des phénomènes psychiques. Une autre source de documentation à ce sujet est fournie par le *folklore* et réside surtout dans le vaste champ d'observations pénétrantes, des proverbes. Des recherches spéciales, entreprises sur les lieux mêmes, peuvent et doivent compléter, par des enquêtes complexes (folkloriques, ethnographiques, sociologiques), les données de la linguistique et du folklore. Et cela, tout spécialement pour l'étude des conditions concrètes où ces idées psychologiques populaires ont pris corps et ont évolué. .

Le matériel roumain à ce sujet, analysé jusqu'à présent, révèle la tendance du peuple à lier la vie psychologique à une partie du corps humain : pour la vie affective, émotionnelle, c'est le *cœur ;* pour la vie cognitive, intellectuelle, c'est *la tête ;* pour les manifestations de la volonté, c'est *la main.* L'expression des émotions, que le peuple observe avec une grande finesse et un remarquable sens des nuances et du détail, se rattache à presque toutes les parties du corps humain. Grâce à l'expérience, à la pratique quotidienne (à diverses occasions : abatage des animaux, accidents de travail, médecine vétérinaire et humaine, identification des cadavres et des squelettes, etc.), la psychologie populaire comprend, depuis les temps les plus reculés, bon nombre d'éléments scientifiques, matérialistes. Pour ce qui est des conceptions religieuses de l'âme, ce ne sont nullement des créations populaires, mais bien le résultat d'une longue propagande cléricale.

Sous ses deux principaux aspects : connaissances antérieures à la constitution de la psychologie en tant que science, puis, parallèlement à celle-ci, connaissances pratiques, la psychologie populaire peut enrichir l'histoire de cette science en lui ajoutant un chapitre nouveau. La psychologie générale y trouvera maints faits et informations, maintes suggestions utiles, la psychologie sociale y gagnera une nouvelle perspective de connaissance. Car la façon dont la vie est conçue par tel peuple est en même temps un trait caractéristique de la psychologie de ce peuple lui-même. Les études d'histoire comparée pourront assurer un développement particulièrement intéressant à ce genre de recherches aussi.

VARIAȚIILE CAPACITĂȚII DE MUNCĂ ȘI PROBLEMA OBOSELII

Cercetări preliminare

DE

E. FISCHBEIN, M. LIVEZEANU, M. FLORU, M. KOFLEN, D. TRIFU, N. RADU și I. POPESCU

Schimbările importante care au loc în prezent în structura procesului de învățămînt din țara noastră repun în discuție, cu o deosebită acuitate, problemele regimului de lucru al elevilor. Extinderea și adîncirea cunoștințelor predate în școală — în vederea realizării unei pregătiri științifice temeinice și multilaterale —, înfăptuirea pe scară tot mai largă a caracterului politehnic al învățămîntului cu introducerea formelor de activitate practică legate de producție, dezvoltarea impetuoasă a învățămîntului seral pentru tinerii din producție, toate acestea fac ca problema realizării unor regimuri de muncă optime și a unor programe de învățămînt cu eficiență maximă să intre în centrul preocupărilor. Nici o risipă de efort, nici o risipă de timp în munca elevilor nu sînt permise. Se pune problema unei cît mai judicioase alternări a efortului fizic cu efortul intelectual, a îmbinării cît mai productive a studiului individual cu studiul colectiv, se pune problema dozării judicioase a diferitelor forme de învățămînt auxiliar (meditații, pregătire pentru examene) și a formelor de activitate extrașcolară etc. Problema reglementării programului de muncă al elevilor pe baze științifice poate fi abordată — așa cum se și procedează de altfel — în primul rînd prin cercetarea programelor zilnice și săptămînale ale elevilor (activitatea în școală + studiul individual + formele de activitate extrașcolară) pentru a se constata în ce măsură orele de muncă se încadrează în prescripțiile igienice.

Dar această cale, deși absolut necesară, nu este suficientă. Ea ne oferă numai *cadrul temporal* al fenomenului. Ce face însă elevul *efectiv* în acest interval? Care este amplitudinea *efortului real* pe care-l depune? Care sînt *variațiile* efortului său în amplitudine și orientare? Cum sînt influențate diferitele aspecte ale activității sale intelectuale și fizice de munca depusă în orele de curs (atenția, capacitatea de memorare, gîndirea, utilizarea cunoștințelor și deprinderilor dobîndite etc.)?

Problema care se pune, deci, este aceea a găsirii unor mijloace obiective cu ajutorul cărora să se poată constata variaţiile capacităţii de muncă a elevului şi, în ultimă instanţă, instalarea oboselii.

Aici sînt necesare anumite precizări. Problema este mai simplă dacă ne referim la o *activitate continuă*, care durează mai multe ore la rînd. În acest caz, dacă nu intervin alţi factori, evoluţia capacităţii de muncă este dată direct de randamentul individului. Este suficient să convenim asupra unei unităţi de timp (15′—30′) şi să înregistrăm calitativ şi cantitativ rezultatul muncii în fiecare din aceste intervale egale. Dar acest gen de apreciere mai cere de fapt anumite condiţii : a) munca să aibă un caracter *repetitiv*, să se desfăşoare pe segmente egale ; b) să se soldeze cu rezultate înregistrabile obiectiv. Aceste condiţii sînt îndeplinite, de pildă, în uzină, la turnătorie, în munca lucrătoarelor de la miezuri (unde un om produce într-o zi sute de piese identice) sau în munca linotipiştilor, a dactilografelor etc. Dacă însă nu e vorba de segmente egale, ci de o activitate cu o structură mai complexă, cu elemente variate, o măsură directă a randamentului pe unităţi de timp devine mult mai nesigură şi implică un mare coeficient de arbitrar. Evident, chestiunea se complică mai mult dacă munca nu se soldează cu anumite produse care să constituie indicatori ai productivităţii. În acest caz se pot înregistra doar *erorile* ca indici ai variaţiilor capacităţii de muncă.

Cînd e vorba însă de o activitate cum e cea a şcolarului, o înregistrare obiectivă directă a variaţiilor capacităţii de muncă, prin înregistrarea nemijlocită a randamentului în unităţi egale de timp, devine imposibilă. Munca este aici neuniformă prin excelenţă : elevul trece în fiecare oră la altă materie de studiu. Cerinţele diferitelor discipline faţă de activitatea mintală şi fizică a elevului sînt destul de variate. Unele apelează într-o măsură mare la intuiţie, la imagini (ca, de pildă, ştiinţele naturale), altele la abstracţii (ca, de pildă, matematica). Unele cer un efort deosebit de memorie (ca, de pildă, geografia şi istoria), altele o înţelegere artistică (de ex. literatura). La activitatea practică sau la exerciţiile de gimnastică se adaugă o muncă fizică mai mult sau mai puţin pronunţată ş.a.m.d. Elevul însuşi manifestă aptitudini deosebite, interese şi înclinaţii deosebite pentru diferitele discipline. Într-o singură oră de curs, elevul desfăşoară diferite forme de activitate : ascultă, înţelege, memorează, scrie, rezolvă probleme etc. Activitatea nu este continuă, intervin recreaţiile, dar şi întreruperile mai lungi sau mai scurte în atenţia elevului, în antrenarea lui în munca şcolară. Mai e posibilă o măsură obiectivă a variaţiilor capacităţii de muncă a elevului, comparînd rezultatele pe care le obţine în fiecare oră de curs ? Evident că nu. În acest caz deci (ca de altfel şi în multe alte forme de muncă), o apreciere obiectivă n-ar fi posibilă decît pe o cale *indirectă*, prin apelul la *indicatori obiectivi*, care să determine capacitatea de muncă şi, respectiv, gradul de oboseală a elevului.

Se poate afirma astăzi, după cîteva decenii de eforturi depuse de un mare număr de cercetători fiziologi şi psihologi, că această problemă nu este pe deplin rezolvată. Deşi simplă la prima vedere, problema determinării obiective a variaţiilor capacităţii de muncă şi a depistării oboselii s-a dovedit extrem de complexă.

Cercetarea noastră a avut iniţial în vedere doar un obiectiv practic : determinarea variaţiilor capacităţii de muncă la elevi (ne-am propus să ne

ocupăm în prima etapă de clasele VIII-X) în condițiile actuale de învățămînt din țara noastră. Două aspecte fundamentale trebuiau luate, în primul rînd, în considerație: a) caracterul politehnic al învățămîntului — cu alternarea activității fizice și intelectuale, dar și cu restructurarea corespunzătoare a programului, și b) dezvoltarea pe scară largă a învățămîntului seral — unde în afara celor 8 ore de muncă în producție, elevul trebuie să participe zilnic la 4 ore de curs.

Mai acută ni s-a părut problema organizării muncii elevilor în învățămîntul seral, și de aceea ne-am îndreptat în mare măsură atenția asupra acestei forme de învățămînt, bineînțeles comparativ cu învățămîntul de zi.

Utilizarea mijloacelor existente pentru determinarea variațiilor capacității de muncă ni s-a părut însă a antrena o serie de considerente teoretice importante. Fără o poziție limpede în această privință, existau foarte multe șanse să comitem o serie de erori.

Pentru acest motiv, ne-am străduit întîi să reflectăm asupra problemei generale a variațiilor capacității de muncă și oboselii și să ne precizăm poziția în raport cu diferitele concepții. Studiul de față va avea, de aceea, două părți. În prima parte ne propunem să luăm în discuție cîteva probleme generale privitoare la structura activității, la natura oboselii și la procedeele de determinare a acesteia. În a doua parte vom expune datele obținute în etapa actuală (prima) a cercetărilor noastre.

I. PROBLEME TEORETICE

Valoarea probelor de oboseală. Începînd încă din secolul trecut, s-au făcut nenumărate încercări de găsire a unor procedee indirecte pentru depistarea oboselii fizice și intelectuale. Dar, așa cum vom vedea imediat, încercările făcute de psihologii occidentali au rămas în mare măsură infructuoase, cu rezultate contradictorii, nesigure, nesemnificative în lipsa unei concepții teoretice, științifice de bază privitoare la fenomenele fiziologice și psihologice generale de care depinde capacitatea de muncă a omului.

Unele procedee se referă de pildă la determinarea variațiilor diferitelor forme de sensibilitate. Griesbach (1895) folosește pentru prima oară metoda esteziometrică, determinînd pragurile spațiale ale pielii pe frunte, nas, buza inferioară, vîrful degetelor. El găsește o creștere a pragului după un efort intelectual. Aceeași metodă este aplicată de Vannod în Elveția, în Polonia de Blazek, în Germania de Wagner. Totuși, alți autori (German, Leuba, Ritter, Bolton) neagă, tot pe bază de cercetări, valabilitatea ei. O serie de cercetători refac ulterior experimentele și confirmă valoarea acestei metode (Binet, Schuyten, Sakaki, Noikow, Bonoff, Abelson).

Unii autori folosesc metoda algesimetrică (Vannod, Mac Donald, Ioteyko, Stefanowska, Binet). Rezultatele sînt contradictorii. După unii, sensibilitatea dureroasă crește în urma efortului intelectual (Vannod, Swift); Binet constată o scădere a aceleiași forme de sensibilitate în urma activității școlare, iar Ioteyko obține rezultate în ambele sensuri.

Sensibilitatea vizuală și sensibilitatea auditivă au făcut de asemenea obiectul cercetărilor în cadrul problemei care ne interesează. E posibil ca în urma unui efort intens, aceste forme de sensibilitate să scadă. Totuși, utilizarea lor ca indici ai gradului de oboseală este foarte nesigură. Meumann găsește că, în urma unui efort, sensibilitatea auditivă uneori scade, alteori crește și conchide că un efort mare face să scadă sensibilitatea auditivă, în timp ce un efort moderat o ridică.

În asemenea condiţii, e foarte greu, dacă nu chiar imposibil, să fie folosite variaţiile sensibilităţii ca indicatori ai gradului de oboseală.

Altă categorie de probe constă în utilizarea unor teme de scurtă durată, pe care subiectul trebuie să le rezolve în diferite momente ale activităţii sale. Variaţiile cantitative (durata rezolvării) şi calitative (numărul greşelilor) ar constitui indici ai gradului de oboseală. S-a folosit în acest sens o mare varietate de probe. Citäm cîteva: adunări de numere (Kraepelin), dictări (Sikorski, Hoepfner), diferite calcule aritmetice (W. H. Heck), calcule algebrice (Richter), memoria cifrelor (Ebbinghaus), completarea lacunelor unui text (Ebbinghaus) etc.

Cercetările mai recente s-au adresat unor mijloace mai subtile. După unii cercetători, oboseala ar duce la o „disoluţie" a iluziilor. De exemplu, aşa-numita iluzie a lui Charpentier ar dispărea la persoanele obosite, după o noapte de veghe (Ley). Sînt cunoscute aşa-numitele „perspective reversibile" (figuri duble). Privite mai mult timp, perspectivele din aceste figuri se răstoarnă la intervale regulate. A. I. Asch susţine că oboseala face să crească aceste intervale. Frecvenţa critică a licăririi pare a varia, de asemenea, în funcţie de oboseală (Piéron etc.). Dar uneori pragul creşte, alteori scade în urma unui efort [1].

Dezamăgirea privitoare la valoarea probelor de oboseală, aşa cum au fost folosite şi interpretate în psihologia occidentală, n-a întîrziat să se manifeste. Încă în 1900, Thorndike a întreprins o vastă cercetare asupra unui număr de 600 de elevi, încercînd diferite mijloace de depistare a oboselii. Concluzia sa a fost în întregime negativă [2]. Probele, după programul de lucru, nu erau inferioare celor dinaintea programului, ceea ce l-a făcut pe Thorndike să afirme că oboseala intelectuală nu produce efecte care ar putea fi observate metodic.

Watson a propus eliminarea completă a termenului de oboseală din limbajul ştiinţific ca fiind un termen ambiguu.

În 1921, B. Muscio publică articolul „Este posibil un test de oboseală?" [3], în care propune, ca şi Watson, renunţarea la termenul respectiv şi trage concluzii negative asupra posibilităţii de a determina gradul de oboseală.

În 1924, Dr. V. Dhers reia discuţia întregii probleme într-un volum special [4]. Concluzia sa, după ce trece în revistă un număr imens de studii publicate în această direcţie, este de asemenea negativă: toate probele de oboseală sînt criticabile, nu există criterii sigure de determinare a oboselii.

În sfîrşit, la Simpozionul de la Londra, consacrat problemei oboselii, care a avut loc în 1952, continuă să se audă glasurile sceptice. Unul dintre participanţi, R. C. Browne, îşi intitulează semnificativ comunicarea: „Oboseala, fapt sau ficţiune?" [5].

Care este explicaţia acestei situaţii?

Cauza principală rezidă în absenţa unei concepţii ştiinţifice consecvente, la cercetătorii respectivi, privitoare la natura activităţii umane ca fenomen fiziologic şi psihologic, ca fenomen condiţionat social.

Munca omului nu era privită în unitatea dar şi în complexitatea ei structurală, în dependenţa ei — ca orientare, valoare, eficienţă — de ansamblul condiţiilor istorico-sociale.

Motivaţia, exprimînd idealurile, interesele, înclinaţiile omului, atitudinile şi calităţile morale individuale variind în funcţie de ansamblul raporturilor sociale în care intră omul, nu era luată în consideraţie.

Oboseala era socotită ca un factor izolat, care poate fi măsurat aşa cum s-ar măsura de pildă variaţiile de temperatură, puls sau tensiune, fără a se cunoaşte însă de fapt natura ei.

[1] G. Lehmann, *Physiologie pratique du travail*, Paris, 1955.

[2] Dr. Josefa Ioteyko, *La fatigue*, Paris, 1920, p. 220.

[3] *Bul. J. Psychol.*, 12 : 13—46, 1921—1922, citat după H. Bartley şi E. Chute, *Fatigue and impairment in Man*, New York and London, 1947, p. 34.

[4] Dr. V. Dhers, *Les tests de fatigue*, Paris, 1924.

[5] *Symposium on fatigue*, London, 1955, p. 137—142.

Toate acestea exprimă de fapt, în fond, orientarea generală idealistă și metafizică a psihologiei burgheze, lipsa ei de orizont, lipsa ei de eficiență practică.

Fiziologia și psihologia sovietică, sprijinindu-se pe concepția lui Secenov și Pavlov, privitoare la relațiile dintre organism și mediu și la rolul sistemului nervos central în reglarea activității organismului au pornit la rezolvarea sistematică și consecvent științifică a acestor probleme.

Importante rezultate au obținut în cercetările lor fiziologi de frunte ca G. V. Folbort, K. M. Bîkov, L. A. Orbeli. Apoi V. V. Frolkis, A. V. Semernina, A. B. Feldman, E. S. Aleksenteva, S. I. Kondrașov, M. I. Vinogradov, S. P. Narikașvili.

În legătură cu capacitatea de muncă a elevilor au făcut cercetări valoroase L. S. Bogacenko, G. P. Solnikova, L. V. Mihailova, M. V. Antropova, L. I. Aleksandrova, L. E. Liubomirski, D. G. Nusbaum etc.

Faptul esențial este acela că reglarea capacității de muncă este considerată ca o funcție a creierului. O serie întreagă de experimente vin în sprijinul acestei concepții.

Este știut că după o serie de contracții musculare voluntare (la ergograf), făcute la intervale scurte, se obține o scădere importantă a amplitudinii contracțiilor respective. Dar dacă în această situație se excită electric nervul motor respectiv, se obțin în continuare contracții relativ mari, ceea ce înseamnă că chiar în cazul efortului fizic reglarea nu este periferică, ci centrală și scăderea capacității de muncă apare înainte ca acest lucru să fie cerut de starea funcțională a mușchiului sau nervului (V. O. Bugoslavski).

Cercetările făcute de Șatenștein folosind metoda hipnozei vin să confirme această teză. Dacă subiectului aflat sub hipnoză i se sugerează că efectuează o muncă grea sau o muncă ușoară, apar o serie de modificări fiziologice corespunzătoare nivelului de muncă sugerat [1].

Un argument puternic în favoarea tezei reglării centrale a capacității de muncă și a oboselii îl constituie fenomenul „odihnei active", descoperit de I. M. Secenov. Alternarea funcțională cerută de „odihna activă" nu poate fi pusă în general pe seama unor procese periferice (chiar în experimentul lui Secenov privitor la munca alternativă a celor două mîini). Pentru ca cele două sisteme funcționale să se influențeze reciproc, pe calea inducției negative, după cum au dovedit mai tîrziu cercetările școlii lui Pavlov, este necesar ca fenomenul să fie de domeniul proceselor nervoase centrale.

În sfîrșit, dependența capacității de lucru, de motivație, de interese, de ansamblul fenomenelor afective, de calitățile caracterologice constituie de asemenea un argument important în favoarea tezei că reglarea capacității de lucru este în directă dependență de procesele nervoase centrale.

Aceasta nu înseamnă că nu trebuie să se țină seama și de un ansamblu de fenomene organice care influențează capacitatea de muncă și care au rolul lor în apariția oboselii.

În cursul cercetărilor, au fost acumulate fapte privitoare la modificările biochimice care se petrec în mușchi în timpul travaliului efectuat de aceștia. Așa sînt, de exemplu, descompunerea glicogenului în acid lactic, prin intermediul sintezei glicogenului cu acidul fosforic, descompunerea acidului creatinfosforic în creatină și acid fosforic, descompunerea acidului adenilpirofosforic în acid adenilic și acid fosforic. Ca urmare a acestor procese chimice — care sînt sursa energiei de contracție a mușchiului — scad rezervele energetice ale organismului și se acumulează anumite substanțe toxice care intră în circulația sanguină, așa-numitele kenotoxine (W. Weichardt). S-a emis chiar ideea posibilității unor antikenotoxine, care printr-o simplă injecție ar elimina toate efectele oboselii. Lorez și Lobsien au demonstrat însă falsitatea acestei ipoteze [2].

[1] Apud Israelson, Kaplun etc., *Curs de igiena muncii*, București, Ed. medicală, 1949, p. 54.

[2] H. Wallon, *Principes de psychologie appliquée*, Paris, 1946, p. 17.

S-au înregistrat de asemenea alte fenomene fiziologice: modificări ale ritmului cardiac şi respirator, ale presiunii arteriale, creşterea consumului de oxigen. Kestner şi Knipping au constatat o dublare a fosfatemiei după munci cerebrale intense.

Un rol important în determinarea capacităţii de muncă a omului revine şi sistemului nervos vegetativ ca aparat adaptativ trofic, apoi aparatului neurohormonal (în special axul hipofizo-cortico-suprarenal).

Însă toate aceste fenomene, fiecare important pentru capacitatea de muncă a omului, nu pot fi considerate izolat ci în interdependenţa lor şi în subordonarea lor faţă de funcţiunile corticale.

Reglarea corticală a capacităţii de muncă. Înainte de a trece mai departe, socotim necesare unele precizări. După părerea noastră, se impune o deosebire între oboseala unui ţesut oarecare — constînd din modificări biochimice produse de o activitate îndelungată — şi ceea ce numim „stare de oboseală", cînd ne referim la activitatea de ansamblu a organismului.

„Starea de oboseală" nu poate fi identificată cu epuizarea propriu-zisă. Oboseala, aşa cum o cunoaştem din experienţa curentă poate fi definită ca o scădere — sau o tendinţă de scădere — a capacităţii de muncă în urma muncii însăşi — fenomen recuperabil prin odihnă.

Această scădere sau tendinţă de scădere a capacităţii de muncă nu exprimă însă epuizarea capacităţii de lucru a organismului.

Din datele indicate mai sus (de pildă din experienţa lui Bugoslavski) rezultă că scăderea capacităţii de muncă apare înainte ca epuizarea să se fi produs. Oboseala, ca stare a organismului în ansamblu, poate fi considerată ca exprimînd un fenomen de *prevenire* a epuizării capacităţii de lucru prin scăderea pe care o impune.

Mecanismele corticale ale acestui complex proces de reglare încă nu sînt cunoscute în detaliu.

Anumite indicaţii preţioase ne sînt date de I. P. Pavlov.

Se ştie că Pavlov a vorbit adeseori de faptul că inhibiţia, sub forma inhibiţiei supraliminare sau a somnului, îndeplineşte un rol de apărare, de refacere a capacităţii de lucru a celulelor nervoase.

Avem deci toate motivele să credem că inhibiţia joacă un rol important în reglarea, în genere, a capacităţii de lucru a organismului. Referindu-se la o întrebare privitoare la relaţia dintre oboseală şi inhibiţie, Pavlov dă următorul răspuns: „Oboseala este unul din excitanţii interni automaţi ai procesului inhibitiv" [1].

Aşadar, după părerea lui I. P. Pavlov, trebuie să admitem că această scădere — sau tendinţa de scădere a capacităţii de lucru a organismului — exprimă nu epuizarea rezervelor de energie ale organismului, ci rezultatul intervenţiei inhibiţiei, intervenţie cu caracter preventiv în vederea protejării acestor rezerve. În ceea ce priveşte rolul inhibiţiei în restabilirea capacităţii funcţionale, cercetări speciale a efectuat A. V. Semernina. (Vezi în acest sens articolul „Despre interacţiunea inhibiţiei şi a refacerii", publicat în vol. de sub red. lui G. V. Folbort [2]).

Dar, din tot ceea ce se ştie cu privire la legile activităţii nervoase superioare trebuie să presupunem că inhibiţia provocată de „oboseală" (respectiv de modificările fiziologice, biochimice din ţesuturi) nu iradiază pur şi simplu în scoarţa cerebrală — ceea ce ar duce foarte repede la somn.

---

[1] I. P. Pavlov, *Opere alese*, vol. II, Ed. Acad. R.P.R., 1951, p. 150.

[2] *Вопросы физиологии процессов утомления и восстановления*, Изд. Акад. Наук Украинской ССР, Киев, 1958.

Fenomenul este, evident, mai complicat. Trebuie să ținem seama de relația ambelor procese nervoase fundamentale: excitația și inhibiția. Iradierea inhibiției va întîmpina rezistența proceselor excitatorii din diferitele puncte ale scoarței și iradierea ca și intensificarea ei nu se vor produce decît treptat, excitația și inhibiția disputîndu-și pas cu pas vastul teritoriu al scoarței. Ni se pare, deci, că dacă vorbim de o reglare corticală a capacității de muncă trebuie să avem în vedere ambele procese nervoase fundamentale și dinamica raporturilor dintre ele. În felul acesta ne putem explica multe fenomene cunoscute din experiența curentă.

Fenomenul cel mai important, care adeseori este trecut cu vederea de către cei care invocă o reglare periferică, este că scăderea capacității de muncă nu are caracterul liniar pe care Hugo Kronecker l-a descoperit studiind oboseala mușchiului izolat.

În cercetările noastre — de care ne vom ocupa mai departe — am fost de-a dreptul surprinși de caracterul vizibil *ondulator* pe care capacitatea de muncă a omului îl prezenta. Departe de o scădere continuă — cum s-ar putea crede — capacitatea de muncă prezintă *o serie de oscilații*, mai mult sau mai puțin pronunțate.

Încă cu cîteva decenii în urmă, I. P. Pavlov a *pus în evidență* caracterul ondulator al desfășurării proceselor corticale. „Tot materialul prezentat în prelegerea de față — scria I. P. Pavlov referindu-se la dinamica proceselor corticale — contribuie la a dovedi că modificările în excitabilitatea diverselor puncte corticale, apărute sub influența excitațiilor externe și în special sub acțiunea unei excitații inhibitorii, se produc în mod ondulant, atît în timp, la nivelul aceluiași punct, cît și în spațiu, la nivelul diverselor puncte în aceeași perioadă de timp" [1].

După părerea noastră, oscilațiile randamentului în cursul desfășurării unei activități sînt expresia directă a acestui caracter ondulator al excitabilității corticale.

Aceste oscilații ale randamentului au fost remarcate de altfel și de alți cercetători, care însă s-au mărginit la simpla constatare a fenomenului. De fapt, faimoasele curbe individuale ale lui Kraepelin (1902) [2] *prezintă în mod* evident acest caracter ondulator. R. B. Hersey (1931), A. G. Bills (1931, 1934, 1935) etc. au remarcat chiar o anumită ritmicitate a fluctuațiilor randamentului, cu perioade variind de la cîteva secunde la cîteva ore sau chiar la cîteva zile. Bills ajunge la concepția unor fenomene periodice de blocaj (blocking) în activitatea intelectuală [3].

Socotim că, în esență, este vorba de dinamica raporturilor dintre excitația și inhibiția corticală, de oscilații apărute în activitatea cortexului, „în special sub influența unui proces inhibitor" — cum arată Pavlov. E vorba, evident, de o ipoteză, care urmează a fi verificată prin cercetări sistematice asupra funcțiilor corticale de reglare a capacității de muncă.

O serie întreagă de probleme mai trebuie rezolvate pentru a se ajunge la o imagine completă a mecanismelor corticale de reglare a capacității de muncă.

---

[1] I. P. Pavlov, *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*, Ed. Acad. R.P.R., 1951, p. 175.

[2] Ioteyko, *op. cit.*, p. 226.

[3] A. G. Bills, *L'étude des fonctions motrices et du rendement*, în: T. G. Andrews, *Méthodes de la psychologie*, P.U.F., Paris, 1952, p. 589.

Pavlov a stabilit existenţa a două tipuri fundamentale de inhibiţie: inhibiţia condiţionată şi inhibiţia necondiţionată. Or, se ştie că oboseala afectează şi inhibiţia însăşi şi, anume, formele de inhibiţie condiţionată. Cercetările au scos în evidenţă o scădere a capacităţii de concentrare a inhibiţiei — în cazul oboselii — cu efecte în special asupra diferenţierilor. Sînt cunoscute apoi forme de dezinhibiţie ca urmare a unei iradieri difuze a excitaţiei în cortex etc. Toate acestea ne fac să socotim că inhibiţia la care ne referim cînd vorbim de oboseală aparţine mai ales formei necondiţionate şi că deci e vorba în special de ceea ce Pavlov a numit inhibiţie supraliminară.

Problema apare şi mai complexă însă dacă ţinem seama că, în definitiv, un regim stabil de muncă poate duce la o reglementare a scăderii capacităţii de muncă, cu aspecte periodice, deci la *o condiţionare* chiar a mecanismelor oboselii. Asupra acestui aspect insistă valorosul studiu publicat de D. G. Nusbaum [1].

Toate aceste probleme depăşesc posibilităţile de rezolvare cu datele de care dispunem. Ceea ce ni se pare sigur este faptul că, în general, în reglarea capacităţii de muncă a omului inhibiţia şi opusul ei excitaţia joacă, prin interdependenţa lor dinamică, un rol esenţial.

Structura complexă a activităţii. Este interesant de remarcat faptul că mulţi dintre cercetătorii care au apelat la diferite probe pentru determinarea variaţiilor capacităţii de muncă şi a gradelor de oboseală par să fi neglijat un fapt esenţial: structura complexă, organizată a activităţii umane.

Munca omului constituie, prin excelenţă, o activitate în ansamblul ei conştientă şi voluntară. În structura ei intră însă diferite componente cu un grad diferit de variabilitate, cu un grad diferit de automatizare. Caracterul automatizat al componentelor nu contravine, ci dimpotrivă, condiţionează caracterul voluntar, intenţionat, conştient al ansamblului. Activitatea noastră cuprinde astfel o vastă ierarhie de structuri subordonate unele altora, de la unele foarte generale, cu un grad mare de suplete, la altele intrînd în componenţa acestora, mai rigide, mai bine fixate sub formă de *procedee*, de tipuri de soluţii şi pînă la detaliile acţiunilor noastre mintale sau motorii strict fixate prin automatizare. Cînd vorbim de variaţiile capacităţii de muncă şi de oboseală, este inadmisibil să uităm această ierarhizare. Inhibiţia provocată de oboseală poate afecta nivelul superior adică organizarea activităţii în ansamblul ei, ducînd la o scădere a gradului de coordonare a verigilor subordonate, dar poate lăsa şi nealterate aceste verigi. Dezagregarea structurilor poate fi însă mai mult sau mai puţin profundă şi e posibil să ajungă pînă la detaliile cele mai automatizate. Am putea deci vorbi de o difuziune verticală, în adîncime, a inhibiţiei provocate de oboseală.

Dar această dezagregare poate determina şi următorul fenomen, extrem de important pentru problema de care ne ocupăm. Scăderea eficienţei nivelurilor superioare poate determina, printr-un proces de inducţie nervoasă, nu o scădere, ci dimpotrivă, o creştere a excitabilităţii verigilor inferioare şi deci o îmbunătăţire a indicilor activităţii automatizate (Wallon).

Cu alte cuvinte, e posibil în anumite condiţii ca un om obosit să dea rezultate chiar mai bune la o probă decît atunci cînd nu e obosit, dacă proba se adresează unor acte automatizate.

[1] D. G. Nusbaum, *Fundamentarea din punct de vedere igienic a regimului activităţilor şcolare ale elevului*, Izv. A.P.N. RSFSR. nr 101/1959.

Pe de altă parte însă, nimic nu ne obligă să credem că dizufiunea inhibiției începe întotdeauna la nivelul cel mai înalt, atingînd nivelurile inferioare numai pe măsura propagării ei.

Tocmai pentru că activitatea omului e voluntară, intenționată, deci subordonată unui scop conștient, e posibil să se ajungă la o răsturnare a situațiilor. Cu prețul unui efort sporit, exprimînd intensitatea motivației, vor fi păstrate liniile directoare ale activității — cele prin care se realizează scopul în mare, iar detaliile — bineînțeles cele care nu sînt strict necesare — vor fi sacrificate. Toate acestea depind, firește, de natura activității, de caracterul componentelor ei, de caracterul relațiilor dintre aceste componente. Experiența cotidiană ne oferă exemple ale unor asemenea situații. Omul absorbit de lectura unei lucrări care prezintă un deosebit interes pentru munca sa, va continua să urmărească sensul chiar dacă e foarte obosit și în schimb va neglija complet o serie de detalii : îi vor scăpa diferite particularități de exprimare, greșeli de tipar etc. Nu trebuie să uităm nici raporturile dintre cele două sisteme de semnalizare în studiul variațiilor capacității de muncă. Cercetările întreprinse la noi de Al. Roșca [1] au dus la rezultate concludente în acest sens. O activitate intelectuală predominant abstractă poate determina în anumite condiții — cînd se ajunge la oboseală și în consecință la fenomene de inhibiție în al doilea sistem de semnalizare — ridicarea receptivității senzoriale, ca urmare a unui fenomen de inducție.

Este de asemenea posibil ca atîta timp cît oboseala nu ajunge la un grad foarte avansat, omul să-și poată menține activitatea multă vreme la un nivel înalt, înfruntînd oboseala printr-un efort mai mare. O însemnătate deosebită prezintă în acest sens tonalitatea afectivă în care se desfășoară activitatea, interesul, pasiunea, precum și trăsăturile de voință și caracter ale persoanei. Împiedicarea răspîndirii inhibiției provocate de fenomenele de oboseală nu se poate obține decît cu o creștere generală și continuă a excitabilității corticale, ceea ce se traduce prin efortul specific pe care-l cunoaștem. Așa s-ar putea explica extrema iritabilitate la care se ajunge uneori în astfel de împrejurări — ca și fenomenele de astenie care nu întîrzie să apară în cazul în care se continuă îndelung astfel. Nu mai puțin însemnat pentru menținerea capacității de muncă este și rolul jucat de gradul de antrenare, de deprinderea de a face eforturi a persoanei respective. Evident, toate acestea nu se produc fără fluctuații, fără oscilații, datorită conflictului dintre excitație și inhibiție în activitatea corticală. Dacă efortul nu este deosebit de intens, atunci, treptat, și cu oscilații, curba randamentului scade.

O prelungire a acestui conflict poate duce la stări fazice, la dereglarea raporturilor dintre excitație și inhibiție, la fenomenul patologic denumit de G. V. Folbort „disociația dintre inhibiție și restabilire" [2].

Raporturile complicate dintre scoarța cerebrală și organele interne, dintre scoarță și regiunile subcorticale, dintre excitație și inhibiție, explică — după părerea noastră — și marea varietate a *stărilor subiective* care sînt întrunite sub denumirea *senzației de oboseală*. Există o senzație de oboseală plăcută sub

[1] Al. Roșca, *Premisele psihologice ale utilizării eficace a materialului intuitiv*, în vol. : *Studii de psihologie pedagogică*, Ed. de Stat didactică și pedagogică, București, 1958, p. 48—61.

[2] G. V. Folbort, *op. cit.*, p. 51.

forma unei nevoi de destindere, de variaţie, în general după o muncă, chiar intensă, dar izbutită. Există o senzaţie de oboseală cu aspecte penibile, mai ales atunci cînd munca este continuată printr-un mare efort suplimentar. Uneori oboseala se manifestă printr-o stare de agitaţie puternică, de nervozitate, de hiperexcitabilitate, de încordare extremă, alteori printr-o stare de depresiune cu tonuri afective sumbre. Uneori oboseala se manifestă sub forma unei senzaţii de sfîrşeală, de epuizare, alteori printr-un sentiment de rezistenţă interioară faţă de muncă în general sau faţă de un anumit gen de muncă (fără prezenţa impresiei de epuizare). E foarte greu să distingi oboseala de plictiseală — şi poate că plictiseala (efect al monotoniei) nu e de fapt decît o variantă a oboselii — inhibiţie locală provocată de un excitant monoton pe un fond de excitabilitate ridicat. Toată această varietate de stări subiective, care însoţesc fie scăderea fie nevoia de scădere a randamentului împotriva căreia luptăm, sînt provocate de jocul complicat al excitaţiei şi inhibiţiei corticale, care are loc în procesul de reglare a capacităţii de muncă.

II. CERCETĂRI EXPERIMENTALE

Cele arătate mai sus nu oferă decît o reprezentare foarte generală a fenomenelor de care depind variaţiile capacităţii de muncă şi oboseala.

Între munca fizică şi munca intelectuală deosebirea nu este netă. Orice activitate intelectuală cuprinde şi componente motorii, şi reciproc. Totuşi diferenţe rămîn.

În ceea ce priveşte munca predominant fizică — aşa cum s-a arătat — sînt destul de bine cunoscute diferitele fenomene corespunzătoare de metabolism. În cazul muncii intelectuale, însă, modificările de metabolism nu sînt remarcabile. Detaliile proceselor nervoase care stau la baza efortului intelectual şi a oboselii intelectuale nu sînt cunoscute. În ultimii ani s-au obţinut unele rezultate promiţătoare cu metoda electroencefalografică [1].

După părerea noastră, în stadiul actual al cunoştinţelor cel puţin, nu este recomandabil să se încerce determinarea gradului de oboseală ca fenomen izolat.

Încercarea de determinare a oboselii considerată izolat, în munca intelectuală mai ales, poate duce la greşeli grosolane.

Considerăm că este util şi posibil să se studieze *variaţiile capacităţii de muncă* în diferite sectoare ale activităţii mintale — în corelaţie cu activitatea motorie — oboseala *fiind considerată numai o componentă a fenomenelor înregistrate.*

În ceea ce priveşte tehnica de cercetare, rezultă din cele arătate pînă aici că *nu se poate utiliza un procedeu oarecare decît în măsura în care ştim destul de precis cărui aspect al activităţii psihice i se adresează acesta.*

Din moment ce nu putem vorbi de variaţii concomitente ale capacităţii de muncă în toate sectoarele activităţii psihice şi trebuie să ţinem seama de posibilitatea unor fenomene complexe de iradiere, concentrare, inducţie reciprocă a proceselor nervoase, este necesar să cunoaştem bine ce forme ale activităţii sînt exprimate în rezultatele obţinute prin probele aplicate.

---

[1] R. Floru şi colab., *Cercetări comparative asupra oboselii prin probe fiziologice şi psihologice*, în *Studii şi cercetări de fiziologie*, nr. 1, 1960.

Ghidați de aceste considerente, ne-am propus să cercetăm evoluția a două aspecte fundamentale ale activității la subiecții noștri în cursul programului școlar :

a) Influența muncii școlare asupra legăturilor temporare existente.

b) Capacitatea de formare a unor legături temporare noi.

Aceasta este și calea urmată în general de psihologii sovietici. Sînt cunoscute în acest sens cercetările lui L. S. Bogacenko [1], care a obținut rezultate foarte interesante prin aplicarea metodei reflexului condiționat. El a putut constata tulburările care apar în reactivitatea condiționată și în relațiile dintre cele două sisteme de semnalizare prin slăbirea inhibiției interne și ulterior prin instalarea inhibiției supraliminare în urma efortului cerut de programul școlar.

Metoda folosită de Bogacenko poate fi aplicată însă numai în experimente individuale și cere un timp relativ mare. Această metodă oferă în schimb posibilitatea unui studiu de adîncime.

Noi ne-am propus, în prima etapă a cercetărilor, să facem un studiu colectiv, pentru a avea o imagine de ansamblu a variațiilor capacității de muncă la elevii din cele două serii — de zi și seral.

Statul nostru democrat-popular a oferit, prin crearea unei vaste rețele de școli, unui mare număr de tineri din producție posibilitatea de a-și ridica nivelul de cultură generală, de a-și însuși temeinic cunoștințe științifice esențiale și astfel de a se pregăti pentru trecerea la profesiuni care cer studii superioare.

În urma indicațiilor Partidului, întreprinderile oferă acestor tineri o serie de înlesniri în ceea ce privește programul lor de lucru, concedii de studii etc.

Cadrele didactice sînt selecționate cu grijă dintre cei mai buni profesori, cu o vastă experiență și o solidă pregătire profesională.

Noi am putut constata la tinerii de la cursurile serale o deosebită seriozitate în munca lor școlară, o atitudine plină de înflăcărare și de răspundere, un avînt admirabil în străduința de a-și însuși o pregătire științifică temeinică.

În același timp, fiind vorba de un program de lucru complex, căruia trebuie să-i facă față tinerii din producție care studiază în învățămîntul seral, se cere o grijă deosebită în organizarea acestui program în așa fel încît să se obțină o eficiență cît mai mare a procesului de învățămînt, cu o maximă economisire a eforturilor elevului.

Cercetările efectuate de noi pînă în prezent (în perioada 1.III—15.VI. 1960, la Școala medie mixtă nr. 8 din București) au un caracter preliminar, de orientare generală.

Procedeele folosite, cunoscute în literatură, au fost adaptate de noi la condițiile specifice în care am lucrat. Am încercat însă aplicarea și interpretarea lor în spiritul concepției lui I. P. Pavlov privitoare la rolul sistemului nervos și în special al scoarței cerebrale, în reglarea activității organismului.

[1] L. S. Bogacenko, *Influența programului școlar zilnic asupra legăturilor condiționate din cadrul primului și celui de-al doilea sistem de semnalizare și asupra corelației dintre aceste sisteme*, în *Anal. Rom.-Sov.*, seria psih.-ped., nr. 4, 1953, p. 96—110.

Procedeele folosite

1. Pentru studiul *influenţei programului şcolar asupra posibilităţii de* utilizare a legăturilor temporare deja formate, am folosit *probe de calcul aritmetic.*

a) O probă constînd din adunări de perechi de numere de cîte două cifre. Numerele erau înşirate vertical — ca în caietele lui Kraepelin — şi subiectul le aduna cîte două (un număr fiind adunat şi cu cel de deasupra sa şi cu cel de dedesubtul său). Fiecare fişă conţinea 50 de adunări. Timpul acordat era de 1'30". Numărul adunărilor efectuate de fiecare subiect în timpul acordat indică viteza activităţii sale mintale.

Activitatea cerută subiectului era în mare măsură automatizată, ceea ce înseamnă că rezultatele obţinute cu această probă se referă în primul rînd la componentele automatizate ale activităţii intelectuale.

b) O probă constînd din efectuarea unor calcule aritmetice ceva mai complicate, de tipul :

$$5 \times 7 + 48 =$$

Subiecţii aveau de efectuat 20 de asemenea calcule, timpul acordat fiind de 1'10". Dificultatea acestei probe constă în faptul că intervine un moment de *calcul mintal*, rezultatul primului produs (în exemplul de mai sus : 35) se adună mintal cu numărul de două cifre.

Spre deosebire de proba precedentă, unde avem în cea mai mare măsură reacţii automatizate la semnale perceptive, în această probă avem un moment în care aceste reacţii sînt date la semnale reprezentate mintal şi chiar un scurt lanţ de operaţii efectuate mintal.

2. Am folosit, de asemenea, *probe de memorare imediată*, cu ajutorul cărora putem constata influenţa muncii şcolare asupra capacităţii de formare a unor legături temporare noi. Probele de memorie au fost utilizate de mulţi cercetători (Mosso, Bain, Meumann, Bettmann, Binet şi Henri Lagrange, Winch etc.). Mai frecvent s-a făcut apel la memoria cifrelor şi silabelor pentru a se evita asociaţiile.

Noi, dimpotrivă, am socotit că posibilitatea formării asociaţiilor, oferită de o probă, constituie un avantaj. Este astfel mai bine exprimată capacitatea de activitate mintală de care dispune subiectul în momentul respectiv.

De aceea, am folosit pentru memorare liste de cuvinte. Cuvintele erau substantive din vorbirea curentă, denumind obiecte şi fenomene familiare. O probă consta din 20 de cuvinte citite în faţa subiecţilor. Lista era citită de două ori (prima dată mai rar). Ambele lecturi durau cca. 70—75". Subiecţii trebuiau apoi să reproducă în scris cuvintele reţinute — timpul acordat fiin de 1'30".

3. O probă mixtă constînd în aplicarea simultană a probei de adunare de perechi de numere şi proba de memorare imediată. În timp ce elevii calculau, li se citea lista de cuvinte de două ori (ca în proba de memorare simplă). După 1'30", li se cerea subiecţilor să noteze cuvintele reţinute (timpul acordat elevilor fiind tot un minut şi jumătate).

4. Pentru a ne face o imagine asupra capacității de efort voluntar, am folosit și proba dinamometrică (la elevii de la seral). Activitatea școlară în clasă nu afectează direct forța musculară decît într-o mică măsură. Variațiile rezultatelor obținute la dinamometru exprimă deci în aceste condiții — după părerea noastră — în special variațiile capacității de efort voluntar.

5. Un număr de elevi de la cursurile serale (50 elevi) au fost supuși și unor probe fiziologice simple — determinarea presiunii arteriale și a pulsului — în special pentru a ne da seama dacă efortul relativ mare cerut elevilor de la seral nu are o influență negativă asupra stării sănătății lor.

Probele de adunare [1]. La aceste probe se constată adeseori o îmbunătățire a rezultatelor la sfîrșitul programului de lucru față de începutul programului (mai ales la cursurile de dimineață).

Uneori creșterea este pronunțată, alteori diferența este mică. În puține cazuri se constată — mai ales la seral — scăderi ale rezultatelor după orele de curs. Spre exemplificare reproducem, din protocoale, cîteva tabele care consemnează *rezultate medii la probele de adunare* (se indică numărul mediu al calculelor corecte efectuate de elevi în 1'30''). Cifrele romane indică cele trei (sau două) aplicații zilnice ale probelor (după prima oră de curs, la mijlocul și la sfîrșitul programului).

Seria de dimineață

Clasa a X-a A (40 elevi)

Proba	27.IV	4.V	6.V
I	27,05	29,11	29,97
II	27,08	29,01	31,10
III	29,25	29,42	30,45

Clasa a X-a B (34 elevi)

Proba	17. III	18.III	19.III
I	30,0	34,0	32,1
II	—	—	—
III	28,6	35,0	33,8

Clasa a IX-a A (38 elevi)

Proba	10.III	11.III
I	35,46	34,80
II	—	—
III	33,06	38,75

[1] Precizăm faptul că toate rezultatele indicate de noi la calcule și memorare sînt obținute la probe care au fost precedate de probele preliminare în vederea adaptării elevilor.

Cursul seral

Clasa a IX-a (20 elevi)

Proba	5.V	6.V	11.V
I	27,9	31,4	30,3
II	—	—	—
III	25,3	31,7	33,5

Clasa a VIII-a (26 elevi)

Proba	4.V	5.V	6.V
I	34,0	26,5	26,2
II	—	—	—
III	23,0	23,1	26,5

Aceste probe oglindesc un aspect al capacităţii de muncă a elevilor deosebit de important : influenţa activităţii şcolare asupra utilizării legăturilor temporare automatizate.

Rezultatele dobîndite de noi arată că, în general, în condiţiile normale de lucru, *această influenţă este favorabilă.* Cum se explică aceasta ?

Există, aici, două împrejurări favorizante. E vorba pe de o parte de gradul de antrenament care creşte, evident, datorită activităţii şcolare şi care are un efect pozitiv general asupra activităţii elevului.

Probabil însă că pe de altă parte, în cazul activităţii la care ne referim, şi oboseala, dacă nu este prea intensă şi extinsă, are un efect pozitiv — prin mecanismul inducţiei reciproce — efectul sumîndu-se cu cel al antrenamentului. Oboseala, afectînd în primul rînd structurile nervoase complexe prin inhibiţia pe care o dezvoltă, activează legăturile automatizate care ies pe primul plan. Atunci cînd în unele zile se constată o cădere a curbei la sfîrşitul zilei putem presupune că a fost vorba de un grad de oboseală mare care a pătruns în adîncime şi extensiune afectînd şi legăturile automatizate şi învingînd deci şi efectul pozitiv al antrenamentului.

Concluzia de importanţă mai largă este, deci, aceea că la sfîrşitul programului şcolar, profesorul poate conta — dacă oboseala nu este prea avansată — pe o bună (şi uneori *mai* bună) funcţionare a legăturilor automatizate la elevi, deci pe acele forme de activitate care se bizuie în primul rînd pe asemenea legături.

La seral însă, aşa cum se vede din rezultatele obţinute de noi, se întîmplă uneori ca la sfîrşitul programului inhibiţia provocată de oboseală să afecteze şi legăturile automatizate.

Probele de calcul (adunare + înmulţire). La aceste probe nu se mai poate vorbi de o tendinţă generală de creştere către sfîrşitul programului de lucru nici la cursurile de dimineaţă.

Şi la zi şi la seral — cu unele excepţii — rezultatele sînt apropiate — uneori ceva mai mari după ore, dar de obicei mai mici. Dăm mai jos cîteva din tabelele cuprinzînd rezultatele înregistrate.

Rezultate medii la probele de calcul (înmulțire și adunare)

(Se indică numărul mediu al calculelor corecte efectuate în 1'10'')

Seria de dimineață. Clasa a IX-a A (38 elevi)

Proba	19.IV	20.IV	21.IV	22.IV
I	10,5	11	11,7	11,1
II	—	—	—	—
III	10	10,5	8,1	13,1

Cursul seral. Clasa a X-a (31 elevi)

Proba	19.V	23.V
I	8,8	11,3
II	9,5	10,5
III	7,0	9,6

Cursul seral. Clasa a VIII-a (26 elevi)

Proba	11.V	12.V	13.V	16.V	17.V
I	10,1	8,0	10,4	10,7	11,1
II	—	—	—	—	—
III	6,4	7,0	9,5	11,0	10,0

În cazul acestor probe e vorba de o activitate ceva mai complexă, cu un grad mai mare de variabilitate. Intervin aici momente în care subiectul trebuie să reacționeze la *reprezentări mintale* — reacții mai dificile decît acelea determinate de semnalul perceptiv. La aceste probe, randamentul este mai repede afectat de oboseală — fapt exprimat în rezultatele obținute de noi.

Cu alte cuvinte, chiar în structura unui calcul aritmetic elementar, inhibiția provocată de oboseală afectează în mod deosebit, la intervale deosebite, diferitele componente.

Proba de memorare imediată a. Primul fapt important este acela că, spre deosebire de probele de adunare, unde rezultatele sînt în general mai bune după programul școlar, la probele de memorare imediată rezultatele sînt de cele mai multe ori inferioare după orele de curs, atît la elevii de la seral cît și la elevii de la cursurile de zi.

Calitatea cea mai importantă a acestei probe este aceea că ea exprimă în modul cel mai direct și mai simplu capacitatea de formare a legăturilor temporare a scoarței cerebrale la un moment dat. Se știe că una din condițiile de bază pentru formarea reflexelor condiționate formulată de I. P. Pavlov este aceea că emisferele cerebrale trebuie să fie în stare de activitate — de excitabilitate — ridicată. Reducerea excitabilității prin instalarea inhibiției atunci cînd omul este obosit, somnolent, scade capacitatea de formare și consolidare a legăturilor temporare.

Cuvintele folosite de noi sînt cuvinte de circulație curentă pentru adult. Sînt evitați termeni care ar pretinde cunostințe speciale, ca și termeni care

Rezultate medii obţinute cu proba de memorare imediată

(Este indicat numărul mediu de cuvinte reţinute din cele 20 prezentate)

Seria de dimineaţă. Clasa a X-a A
(40 elevi)

Proba	15.IV	16.IV	18.IV
I	11,33	12,30	11,40
II	13,63	10,53	11,93
III	10,20	11,27	10,15

Seria de dimineaţă. Clasa a IX-a
(38 elevi)

Proba	17.III	18.III	19.III
I	11,8	11,6	13,03
II	—	—	—
III	—	11,09	10,54

Cursul seral. Clasa a IX-a (20 elevi)

Proba	30.V	1.VI	3.VI
I	8,52	8,66	7,88
II	8,23	9,27	6,53
III	7,88	7,15	7,56

ar putea genera rezonanţe afective deosebite. De aceea, memorarea lor este dependentă într-o mare măsură doar de capacitatea de lucru a emisferelor cerebrale din momentul respectiv.

Pe de altă parte fiind vorba de cuvinte cu sens, activitatea respectivă nu se reduce la o memorare mecanică pură — ca în cazul în care s-ar recurge la cifre sau la silabe fără sens. Efortul de reţinere antrenează formarea unor legături mai complexe, organizează cuvintele respective în reţele, în ansambluri care asigură o mai mare stabilitate legăturilor astfel formate. Dar şi această activitate de asociaţie este direct dependentă de starea emisferelor cerebrale şi constituie astfel un indiciu al acestei stări.

Putem deci afirma că în general, dacă inhibiţia dezvoltată de oboseală în condiţiile activităţii şcolare cercetate de noi are — pînă la anumite limite — un rol favorizant asupra actualizării legăturilor automatizate, aceeaşi inhibiţie în aceleaşi condiţii afectează mai mult sau mai puţin intens capacitatea de formare a legăturilor temporare noi, determinînd scăderea ei.

b. Influenţa negativă exercitată de inhibiţia dezvoltată de oboseală asupra capacităţii de formare a legăturilor temporare determină şi diferenţele constatate de noi între rezultatele obţinute de elevii de la seral şi cei de la zi. În timp ce la cursurile de zi obţinem medii de 10—11 cuvinte memorate din cele 20 citite, la elevii de la seral aceste medii coboară la 7—8 cuvinte memorate şi uneori chiar la 6. În timp ce la cursurile de zi avem rareori elevi care memorează sub 8 cuvinte la o probă, la seral găsim unii care la unele probe coboară la 4 şi chiar 3 cuvinte reţinute.

Această diferență nu poate fi pusă decît pe seama unui grad mai accentuat de oboseală.

Aceasta nu înseamnă că elevii de la cursurile serale nu fac față cu succes sarcinilor principale ale procesului de învățămînt. *Înțelegerea explicațiilor, rezolvarea independentă a temelor, elevii de la cursurile serale le realizează — așa cum ne arată practica — chiar dacă ei trebuie să apeleze la un efort voițional sporit.* Dar efortul de voință capabil să compenseze efectele oboselii, atunci cînd e vorba de asemenea sarcini importante, se dovedește a nu fi suficient pentru a realiza în aceeași măsură și fixarea ca atare a cunoștințelor, memorarea propriu-zisă.

Rezultatele obținute de noi atrag atenția asupra unui aspect deosebit de important în organizarea învățămîntului seral. După părerea noastră, este necesară o mare grijă în asigurarea unor condiții mai bune de *muncă independentă* a elevilor, în afara orelor de curs.

Faptul că acești elevi dovedesc sîrguință, maturitate de gîndire, putere de înțelegere și aprofundare a cunoștințelor predate nu trebuie să ne ascundă celălalt aspect pe care cercetarea științifică îl relevă și anume scăderea capacității de fixare a cunoștințelor, mai ales la ultimele ore de curs.

Dar memorarea imediată nu constituie numai un indicator pentru capacitatea de formare a legăturilor temporare de care dispune scoarța cerebrală la un moment dat (și deci un indiciu pentru oboseala individului). Pentru problema de care ne ocupăm, memorarea imediată este importantă și prin rolul direct care-i revine în însușirea cunoștințelor la orele de curs. Urmărirea explicațiilor cere funcționarea în bune condiții a acestei forme de memorare. Cînd ea slăbește, există riscul ca ascultătorul să piardă uneori șirul expunerii numai pentru că el n-a izbutit să rețină unele date, indicații, numiri care se dovedesc ulterior necesare. Cu tot efortul de sinteză, de urmărire a sensului global, urmărirea poate fi în aceste condiții îngreuiată de perturbarea la care ne referim. Această perturbare va influența și procesul luării notițelor. Se știe că, în genere, activitatea mintală nu poate fi orientată în același timp decît într-un singur sens. Luînd însă notițe, elevul trebuie să desfășoare simultan două forme de activitate care, deși sînt subordonate unui scop unic, rămîn totuși diferite. Elevul *ascultă*, reține, urmărește sensul și în același timp scrie cele auzite. Dar el nu transcrie pur și simplu cele ce aude — acest lucru nu e posibil cînd expunerea profesorului e continuă. Elevul e obligat să restructureze expunerea audiată, să dea ideilor o formă mai concisă, mai sintetică. Această formă contrasă este transcrisă de el. Aceasta înseamnă că el este obligat ca *simultan* a) să asculte și să rețină frazele profesorului, b) să le prelucreze, dîndu-le o formă sintetică, c) să scrie. Sînt trei activități distincte care în fond nu se pot desfășura simultan.

Elevul cu o anumită experiență în luarea notițelor va rezolva problema printr-o alternare a orientării atenției, bizuindu-se în același timp pe *memorarea imediată*, brută și pe folosirea *elementelor automatizate* ale acestor forme de activitate.

Concentrîndu-se la un moment dat asupra celor ce scrie, elevul, simultan înregistrează brut — pe plan mintal — frazele pronunțate de profesor. Orientîndu-și din nou atenția asupra expunerii, el integrează, pe baza memorării imediate, cele reținute anterior în fluxul de idei comunicate, iar

mîna este lăsată să alerge pe foaia de hîrtie, în mare măsură pe baza deprinderilor grafice ale scrierii (acţiuni automatizate). Este evident că o slăbire a memoriei imediate, făcînd dificilă urmărirea pe cale auditivă a unei expuneri, va avea cu atît mai mult un efect perturbator atunci cînd va interveni şi necesitatea luării notiţelor.

Or, se pare că această *capacitate de memorare imediată este deosebit de sensibilă la oboseală.* Ea pare să depindă foarte puţin de influenţa compensatorie a efortului voliţional ca şi de cea a antrenamentului.

Aşa se explică de ce elevii de la cursurile serale se declară obosiţi, mai ales la orele de anatomie, istorie, chimie şi arareori se declară obosiţi la orele de matematică, împotriva celor ce ne-am fi aşteptat să întîlnim. Aşa se explică de ce elevii de la seral insistă mereu asupra unui anumit deziderat: „Profesorii să explice mai rar" (şi nu mai clar).

Proba mixtă (calcul şi memorie). Faptul cel mai interesant este că în această probă mixtă, sensul opus în care evoluează cele două aspecte ale activităţii psihice se menţine şi apare chiar mai accentuat.

Pentru ilustrare ne referim la o probă aplicată la o clasă a IX-a seral şi la o clasă a IX-a la cursurile de dimineaţă, — la seral în zilele de luni, marţi, miercuri (6, 7, 8 iunie) şi dimineaţa în zilele de joi, sîmbătă, luni (12, 14, 16 mai). Cifrele romane indică aplicarea probei: după prima oră de curs, la mijlocul şi la sfîrşitul programului.

Experiment mixt (adunare de numere şi memorare de cuvinte)
Rezultate medii

Seria de dimineaţă. Clasa a IX-a B

Data	12.V		14.V		16.V	
Proba	Calcule	Cuvinte	Calcule	Cuvinte	Calcule	Cuvinte
I	22,19	8,19	22,86	9,55	27,48	8,17
II	—	—	—	—	—	—
III	29,79	7,25	27,64	7,85	26,00	7,11

Cursul seral. Clasa a IX-a A

Data	6.VI		7.VI		8.VI	
Proba	Calcule	Cuvinte	Calcule	Cuvinte	Calcule	Cuvinte
I	27,94	5,88	26	5,13	27,37	5,18
II	—	—	28,94	5,70	25,75	7,35
III	25,66	5,88	30,5	5,20	29,88	5,27

La proba de adunare, la ambele serii (zi şi seral), în două din cele trei zile, *rezultatele sînt mai bune la sfîrşitul programului decît la începu-*

tul programului. Numai în ziua de luni (la ambele serii) rezultatele sînt ceva mai reduse la sfîrșitul programului față de începutul programului. Creșterea despre care vorbim în cele două zile este mai marcată la elevii care învață dimineața. În ceea ce privește nivelul general, rezultatul scade — cum e și firesc — prin combinarea probei de adunare cu proba de memorare, în raport cu rezultatele obținute prin aplicarea separată a probelor. Scăderile sînt mult mai accentuate la probele de memorare ajungînd la 7—8 la cursurile de zi și la 5—6 la seral. Dar scăderea apare — cum e și firesc — și la probele de adunare.

În ceea ce privește începutul și sfîrșitul programului, avem următoarele observații :

— la probele de memorare, la cursurile de zi, se înregistrează anumite scăderi la sfîrșitul programului (în opoziție cu proba de adunare) ;

— la seral, rezultatul (memorare) crește către mijlocul programului și scade apoi, ajungînd aproape egal cu nivelul de la începutul programului.

Faptul cel mai evident — așa cum spuneam — este acela că, în patru din cele șase experimente efectuate (3 la zi și 3 la seral), rezultatele la probele de adunare sînt mai bune (iar la zi *mult mai bune*) la sfîrșitul programului decît la începutul programului. Aceasta, în timp ce la proba de memorare rezultatele scad (mai ales la zi) sau se mențin la același nivel (mai ales la seral, dar aci la un nivel foarte scăzut).

Rezultatul acesta, la prima vedere straniu, întărește concluzia trasă de noi mai sus : în aceleași condiții — de astă dată chiar simultan ! — inhibiția provocată de oboseală are efecte contrarii asupra celor două aspecte fundamentale ale activității. *Ea favorizează actualizarea legăturilor automatizate și diminuează capacitatea de formare a unor legături temporare noi.*

Pe de altă parte, trebuie să luăm în considerație și gradul de antrenament de care dispun elevii la sfîrșitul programului. E probabil că și acesta acționează ca un factor favorizant asupra utilizării legăturilor automatizate, dar nu e capabil să compenseze efectul oboselii atunci cînd e vorba de formarea unor legături temporare noi.

Evident, rămîne nerezolvată o problemă de cea mai mare importanță. Cum se comportă legăturile temporare deja formate dar neautomatizate sub acțiunea unei inhibiții moderate ?

Problema este foarte greu de studiat întrucît atunci cînd legăturile temporare nu sînt automatizate, intervine efectul exercițiului de la o probă la alta. În acest caz, e greu să distingem efectul exercițiului de celelalte fenomene care intră în joc. O eventuală creștere la sfîrșitul programului ar putea fi pusă pe seama exercițiului.

De ce este creșterea rezultatelor la probele de calcul mai accentuată la elevii de la cursurile de dimineață (în cadrul probei mixte) ?

Am văzut că randamentul la probele de calcul este mai puțin afectat de oboseală. În afară de influența exercitată prin inducție, despre care s-a vorbit anterior, randamentul depinde în special de antrenament și de capacitatea de efort volițional de care dispune elevul la un moment dat. Acestea sînt cu atît mai necesare în condițiile probei mixte. Aceasta face ca la elevii de la cursurile de dimineață să înregistrăm în timpul săptămînii o creștere mai importantă la probele de calcul. Elevii vin dimineața, după somnul de

noapte care a determinat o scădere a antrenamentului, în timp ce elevii de la seral vin deja încordaţi după un program de muncă, deci, dispunînd de un grad mai mare de antrenament la începutul activităţii.

De ce la elevii de la cursurile de dimineaţă scăderea la probele de memorare este mai accentuată la sfîrşitul programului, în timp ce la cei de la seral se menţine aproape la acelaşi nivel? Explicaţia este aceea că la seral în condiţiile dificile ale probei combinate, din cauza oboselii mai accentuate, rezultatele sînt de la început foarte scăzute. (Am văzut că în cazul probelor de memorare posibilităţile de compensare a oboselii prin efort sînt foarte reduse). Pentru a reţine 5 cuvinte din 20 de cuvinte, citite de două ori, e suficient ca subiecţii să reţină nemijlocit ultimele 3—4 cuvinte auzite şi să-şi mai amintească un cuvînt sau două din tot restul seriei de cuvinte.

Proba dinamometrică. Proba dinamometrică a fost aplicată la un număr de 50 subiecţi din trei clase diferite (toate clase a IX-a) numai la elevii din învăţămîntul seral.

La majoritatea subiecţilor se constată o creştere a capacităţii de efort muscular după orele de curs (67%).

Făcînd procentajul pentru fiecare mînă în parte şi apoi procentajul pentru media ambelor mîini, obţinem :

	dreapta	stînga	media (dr. +st.)
creşte	56%	56%	67%
scade	33%	37%	33%
constant	11%	7%	—

Creşterea forţei musculare la majoritatea subiecţilor, măsurată dinamometric, ni se pare a avea următoarea semnificaţie :

Capacitatea de lucru implică, după cum am văzut, capacitatea de efort voliţional, dar nu se reduce la acesta.

Noi am constatat, aplicînd diferite probe, că acelaşi subiect poate manifesta grade diferite de oboseală, în condiţii identice, pentru activităţi diferite.

Dar capacitatea de efort voluntar, implicată într-o măsură mai mare sau mai mică în diferitele forme de activitate, nu mai este, după părerea noastră, deosebită, ci unică.

În opoziţie cu afirmaţia lui V. Dhers[1], după care capacitatea de efort este cea care scade întîi, limitînd posibilităţile de lucru, noi credem că întîi sînt diminuate diferitele modalităţi speciale de activitate şi mult mai încet scade capacitatea de efort — în sensul capacităţii generale de tensiune, de încordare voliţională.

În cursul unei activităţi oarecare, efortul solicitat creşte în raport cu dificultăţile pe care le prezintă activitatea, deci în raport şi cu oboseala pri-

[1] Dr. Victor Dhers, *Les tests de fatigue*, Paris, 1924, p. 105.

cinuită de ea. Pe măsură ce omul obosește, el trebuie să depună un efort din ce în ce mai mare pentru a putea face față. Așadar, ni se pare logic a afirma, pe baza experienței curente, că întîi apare oboseala parțială și ulterior este diminuată capacitatea generală de efort voluntar — pe măsura solicitării ei.

Această opinie implică însă următoarea ipoteză : capacitatea de efort voițional este unică, indiferent de genul de activitate care o implică. Rolul ei cel mai important este de a menține acțiunea la un nivel constant, în pofida oboselii care crește. Este evident că această capacitate de efort se bizuie mai ales pe rezervele de energie ale organismului, la care acesta apelează numai cînd posibilitățile curente de lucru scad. În cursul activității școlare, la orele de curs, încordarea voițională este solicitată într-o măsură mai mare spre sfîrșitul programului pentru a compensa efectele oboselii crescute și a permite persoanei să beneficieze de antrenamentul dobîndit în cursul orelor respective. Dar oboseala afectează în aceste condiții în special activitatea intelectuală, efortul fizic cerut fiind minim.

Așa se explică, după părerea noastră, creșterea rezultatelor obținute de majoritatea subiecților la măsurarea forței musculare, către sfîrșitul programului. Forța musculară nefiind afectată de un efort specific, rezultatele obținute exprimă de fapt creșterea *tensiunii voiționale generale a subiecților*, către sfîrșitul programului.

La 33% dintre subiecți, rezultatele scad, ceea ce înseamnă că la aceștia oboseala este mai profundă, că a început să se generalizeze afectînd și capacitatea de efort voițional.

Probele fiziologice. Variațiile presiunii arteriale și ale pulsului au fost studiate pe 50 de elevi din 3 clase a IX-a la învățămîntul seral.

La 10 dintre subiecți s-au făcut determinări cîte o singură zi, de trei ori : înainte de începerea cursurilor (ora 18), în pauza mare (orele 19,45) și după terminarea programului (orele 21,40).

Doi subiecți au fost urmăriți în același mod, însă în trei zile (luni, miercuri și vineri).

Pe 7 subiecți s-au făcut determinări în curs de două zile, de astă dată însă, cîte 5 probe pe zi (în fiecare pauză, înainte și după terminarea programului).

Ceilalți 31 subiecți au fost cercetați cîte o zi, cu cîte 5 determinări.

În ceea ce privește *tensiunea* s-au constatat următoarele :

— Tensiunea maximă scade la majoritatea subiecților (63%), către sfîrșitul programului. Ea crește la 21% din subiecți și rămîne aproximativ aceeași la 16% din subiecți.

— Tensiunea minimă scade la 36% din subiecți spre sfîrșitul programului, crește la 46% din subiecți și rămîne neschimbată la ceilalți 17%.

— Tensiunea diferențială prezintă o scădere la sfîrșitul programului, la 63% din subiecți, o creștere la 17% din subiecți și un nivel aproximativ egal la ceilalți 20%.

În general, variațiile presiunii arteriale sînt mai marcate către mijlocul programului, în timp ce rezultatele finale se apropie de cele de la începutul programului.

În ceea ce privește *pulsul* se constată o rărire progresivă la 70% din subiecți spre sfîrșitul programului; la 21% din subiecți pulsul se accelerează, iar la 9% din subiecți revine la valoarea inițială, după programul școlar.

Aceste scăderi ale tensiunii și pulsului la majoritatea subiecților către sfîrșitul programului, la elevii de la seral, dovedesc faptul că ei se adaptează treptat în cursul orelor la condițiile fiziologice deosebite cerute de activitatea intelectuală (în raport cu munca efectuată în restul zilei). Trecerea de la munca profesională (la mulți elevi predominant fizică) la o activitate școlară cere din partea lor o anumită încordare la început, care, la cei mai mulți, dispare apoi. Evident, aceasta este numai o imagine foarte generală. În realitate, apar de la o probă la alta diferite variații în sus sau în jos. Între subiecții există de asemenea deosebiri. Faptul cel mai important este că toate *oscilațiile tensiunii și pulsului constatate de noi la subiecții cercetați rămîn în limite fiziologice.* Aceasta înseamnă că, deși elevilor de la seral li se cere un efort mare, se păstrează la ei, cel puțin în raport cu fenomenele cercetate, condiții fiziologice normale.

Criterii ale oboselii individuale

Cercetarea avînd un caracter colectiv (în afară de probele fiziologice și dinamometrice) și fiind efectuată într-un timp relativ scurt, noi n-am avut posibilitatea să urmărim îndeaproape particularitățile individuale ale subiecților. Un asemenea studiu urmează să fie efectuat ulterior. De aceea noi n-am urmărit în detaliu raporturile dintre rezultatele obținute cu probele aplicate și manifestările specifice, individuale ale subiecților. Numai cu condiția unei asemenea confruntări am fi putut vorbi cu mai multă certitudine de criterii ale oboselii.

Cu toate acestea, anumite fapte ne-au dus la următoarea concluzie provizorie. Gradul de oboseală generală a subiectului se manifestă mai puțin în nivelul rezultatelor — care variază în funcție de particularitățile individuale ale activității mintale — cît în amplitudinea oscilațiilor. Am constatat că la subiecții care lucrează în condiții mai grele, cărora activitatea școlară le cere un efort deosebit, apar oscilații mai pronunțate: ridicări și căderi mai accentuate (mai ales căderi mult sub medie) ale curbei randamentului.

Vom lua cîteva exemple dintr-o clasă (a IX-a) de la cursul seral (proba de memorare imediată); (cifrele indică numărul de cuvinte reținute de elevi la cele trei probe zilnice).

Elevul Orc. A.

Luni 30.V:	11—7—10
Miercuri 1.VI:	10—10— 6
Vineri 3.VI:	8— 4 absentează

Elevul Săp. P.

Luni 30.V:	Abs. — 6—8
Miercuri 1.VI:	6—11—6
Vineri 3.VI:	9— 6—5

Elevul Zeld VI.

Luni 30.V:	10—11—7
Miercuri 1.VI:	11—10—6
Vineri 3.VI:	absentează

Pe de altă parte, întreaga problemă a capacității de muncă și a oboselii nu poate fi separată, atunci cînd se pune problema unei cercetări individuale, de problema tipului de activitate nervoasă superioară și de calitățile caracterologice individuale.

În funcție de particularitățile tipologice și de caracter, oamenii se pot manifesta în aceleași condiții de solicitare crescută a efortului, în raport cu aceeași probă, în mod cu totul deosebit.

Vom da un singur exemplu din cazurile observate de noi. În timp ce făceam pregătirile pentru a da o probă de memorare imediată, într-o clasă a IX-a (17.III.1960, ora 8,25), trei eleve ne anunță că ele urmează să dea teză la istorie în ora respectivă (fuseseră absente atunci cînd clasa dăduse teza). În consecință, ele declară că nu se simt în stare să participe la probă. Noi am insistat totuși și elevele au acceptat să participe împreună cu întreaga clasă la proba de memorare.

Subiecții	14.III ora 8,25	16.III ora 8,25	17.III ora 8,25
Gr. Mă.	13	14	8
Ta. An.	11	11	7
Du. Pa.	9	11	14

La primele două eleve (Gr. Mă. și Ta. An.), această suprasolicitare determină o scădere foarte mare a rezultatului obținut de obicei. La a treia elevă (Du. Pa.), aceeași suprasolicitare, în aceleași condiții, determină, dimpotrivă, o creștere evidentă a rezultatului, comparativ cu performanțele obișnuite. Putem presupune că, într-o mare măsură, dificultățile întîmpinate de cercetători în găsirea unor criterii ale capacității de muncă și ale oboselii se datoresc acestor deosebiri tipologice și caracterologice care duc, în condiții identice, la manifestări deosebite și uneori chiar opuse.

CONCLUZII TEORETICE

Ținînd seama de datele mai noi ale fiziologiei și psihologiei contemporane, noi ne-am însușit punctul de vedere care consideră reglarea capacității de muncă a omului ca o funcție a creierului.

În consecință, după părerea noastră, este necesar să distingem între oboseala sau epuizarea unui țesut sau organ oarecare și oboseala în activitatea de ansamblu a omului. În conformitate cu opinia emisă de I. P. Pavlov, aceasta din urmă — manifestată sub forma scăderii sau a tendinței de scădere a randamentului — este rezultatul intervenției inhibiției corticale cu rol preventiv — deci înainte ca epuizarea propriu-zisă să aibă loc.

Difuziunea inhibiției în cazul oboselii, ca și în alte condiții, nu se face uniform și gradat. Datorită opoziției excitației corticale, prin intervenția fenomenelor de iradiere, concentrare, inducție reciprocă, iau naștere fenomene oscilatorii care determină variații ale randamentului.

Diferitele sectoare ale activității intelectuale și motorii nu sînt de aceea cuprinse simultan de oboseală. Pot avea loc, datorită oboselii, ca urmare a fenomenelor de inducție simultană, scăderi ale unor forme de activitate și creșteri ale altora.

În opoziție cu părerea exprimată de unii cercetători occidentali, noi considerăm oboseala ca un fenomen de sine stătător, ireductibil la variațiile de randament, dar care, evident, influențează variațiile de randament. Fenomenele motivației, ale calităților temperamentale și caracterologice individuale joacă un rol de cea mai mare importanță. Pe de altă parte însă, cel puțin în condițiile actuale, oboseala nu poate fi studiată izolat, ci numai ca factor al variațiilor capacității de muncă.

Ținînd seama de cele arătate mai sus, este necesar ca pentru fiecare procedeu folosit să se cunoască cu precizie care anume sector al activității este cercetat cu procedeul respectiv. În caz contrar, se pot comite greșeli de interpretare.

CONCLUZII EXPERIMENTALE

Prin cercetările experimentale efectuate de noi am constatat :

1. O creștere a capacității de actualizare a legăturilor temporare automatizate la sfîrșitul programului școlar. Aceste creșteri sînt mai accentuate și mai frecvente la cursurile de zi.

2. O scădere a capacității de memorare imediată la sfîrșitul programului școlar.

3. Rezultate mai mici în ceea ce privește capacitatea de memorare imediată la cursurile serale decît la cursurile de zi.

4. Deci (ținînd seama de punctele 2 și 3), inhibiția provocată de oboseală favorizează, dacă nu este prea avansată, capacitatea de actualizare a legăturilor temporare automatizate și diminuează în schimb capacitatea de formare a unor legături temporare noi.

5. Tensiunea, încordarea voluntară, cresc către sfîrșitul programului școlar la majoritatea elevilor de la seral. Aceasta înseamnă că la aceștia capacitatea generală de efort nu a fost sensibil afectată de oboseala manifestată în anumite forme de activitate.

6. Probele fiziologice au arătat că la elevii de la seral, variațiile tensiunii și ale pulsului se mențin în limite normale în condițiile activității școlare.

CONCLUZII PRACTICE

Aceste concluzii se referă la elevii de la cursurile serale, la care se constată o anumită diminuare a capacității de memorare imediată sub influența oboselii.

Problema cea mai importantă este aceea a activității individuale a acestor elevi. Timpul de care dispun în actualul sistem de organizare nu le permite un studiu individual aprofundat, temeinic. Din această cauză, profesorii se străduiesc să realizeze în mare măsură asimilarea și fixarea cunoștințelor în clasă. Rezultatele cercetărilor arată însă că din cauza inhibiției provocate de oboseală, la elevii respectivi — mai ales în ultimele ore — scade capacitatea de memorare.

Străduința profesorilor de a insista asupra fixării trainice a cunoștințelor este foarte bună. În același timp însă, este absolut necesar să se introducă o modificare de program care să le permită elevilor și o muncă individuală (exerciții, aplicații etc.) cît și o muncă de asimilare temeinică în afara orelor de curs, în condiții mai bune de memorare a cunoștințelor (în acest sens, Institutul de Psihologie a făcut propuneri concrete M.I.C.).

În ceea ce privește efectele directe ale memorării imediate:

a) La cursurile serale este necesară, într-o măsură mai mare decît la cursurile de zi, *scrierea la tablă*, la care elevul să poată apela ori de cîte ori resimte lacune în memoria imediată.

b) La cursurile serale este necesar, într-o măsură mai mare decît la cursurile de zi, ca profesorul să-și controleze debitul expunerii, să revină uneori integral, dar mai ales prin sinteze, prin fraze rezumative asupra celor expuse anterior. El trebuie să vorbească mai rar, asigurîndu-se că elevii au izbutit să-și întipărească fragmentul expus.

c) La cursurile serale este necesar, într-o măsură mai mare decît la cursurile de zi, ca profesorul să aibă în vedere, în expunere, în ce măsură elevii au izbutit să-și noteze acele fragmente, care, prin importanță lor, se cer a fi consemnate cu exactitate.

d) La cursurile serale este necesar ca profesorul să controleze, într-o măsură mai mare decît la cursurile de zi, caietele de notițe ale elevilor pentru a corecta eventualele greșeli și pentru a atrage atenția asupra lacunelor constatate.

e) Este necesar să se introducă, la cursurile serale, modificări de program care să le asigure elevilor un timp mai mare pentru studiul individual și activități practice școlare.

În schimb, contînd pe maturitatea de gîndire a elevilor de la seral, profesorul este mai puțin nevoit la aceștia să recurgă la un mare număr de exemple și aplicații suplimentare. Expunerea sa poate fi mai sintetică, mai concentrată. Mai ales elementele legate de viață, de practică, de producție sînt mai ușor, mai repede și mai profund asimilate de elevii de la cursurile serale.

ИЗМЕНЕНИЕ РАБОТОСПОСОБНОСТИ И ВОПРОС УТОМЛЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

Регулирование работоспособности человека является функцией мозга. Поэтому необходимо делать различие межд утомлением какой-либо ткани или органа, в смысле снижения и израсходования их функцио-

нальных способностей, и утомлением, рассматриваемым как состояние индивидуума в целом. Это состояние, согласно павловской концепции проявляющееся в форме снижения и тенденции к снижению производительности, есть результат вмешательства торможения коры головного мозга, торможения, играющего предупредительную роль — т.е. раньше, чем наступит полное истощение. Следовательно, утомление не должно исследоваться изолированно, а как один из факторов, определяющий изменения работоспособности индивидуума.

Авторы ставили своей целью проследить влияние школьного обучения, в условиях дневного и вечернего образования, оказываемого им на:

— Способность использовать в настоящий момент ранее созданные временные связи;

— Способность формировать новые временные связи.

В исследовании первого момента были использованы арифметические подсчеты, в исследовании второго — немедленное вспоминание (слова со значением). Помимо обычных, были проведены специальные опыты, во время которых от учащихся требовалось *подсчитывать и запоминать* (слова, произнесенные экспериментатором) одновременно.

В обычных условиях, процесс торможения у учащихся в конце учебного года оказывал различное действие на два выщеупомянутых момента школьного обучения: он благоприятствовал актуализированию временных автоматических связей и обусловливал снижение способности формировать новые временные связи.

Что касается вечернего обучения, то здесь были получены более слабые результаты, особенно в опытах с запоминанием, что побудило авторов сделать Министерству образования и культуры целый ряд предложений в связи с этой формой обучения.

LES VARIATIONS DE LA CAPACITÉ DE TRAVAIL ET LA QUESTION DE LA FATIGUE

RÉSUMÉ

La régulation de la capacité de travail de l'Homme est une fonction du cerveau. C'est pourquoi une distinction est nécessaire entre la fatigue d'un tissu ou d'un organe quelconque — baisse et épuisement de sa capacité fonctionnelle — et ce que l'on appelle couramment la fatigue — en tant qu'état du sujet. Cette dernière — qui se traduit par une baisse ou une tendance à la baisse du rendement — est, conformément aux conceptions de Pavlov, le résultat de l'intervention de l'inhibition corticale, qui a le rôle de prévenir l'installation de l'épuisement proprement dit. La fatigue ne peut donc être étudiée isolément, mais seulement en l'envisageant comme l'un

les facteurs qui déterminent les variations de la capacité de travail d'un sujet. Les auteurs se sont proposé d'analyser l'influence que le travail scolaire exerce — dans les conditions de l'enseignement régulier ou dans celles des écoles du soir — sur les :

— capacité d'actualisation des liaisons temporaires établies ;

— capacité de former de nouvelles liaisons temporaires.

La première a été déterminée à l'aide d'exercices de calcul arithmétique, la seconde, en suivant les possibilités de mémorisation immédiate (de mots ayant un sens). Outre les expériences usuelles, les auteurs ont également procédé à des expériences spéciales, au cours desquelles les élèves devaient *calculer et mémoriser* (les mots que l'expérimentateur lisait à haute voix) simultanément.

Dans des conditions normale, l'inhibition, correspondant à la fatigue qui survient vers la fin du programme scolaire, exerce une influence différente sur les deux aspects d'activité intellectuelle: elle favorise l'actualisation des liaisons temporaires ayant acquis un caractère automatique et détermine une baisse de la capacité de former de nouvelles liaisons temporaires.

Parmi les élèves des écoles du soir, les résultats obtenus ont été plus faibles, particulièrement en ce qui concerne les épreuves de mémorisation. Ces constatations ont déterminé les auteurs à faire, au Ministère de l'Enseignement et de la Culture, certaines propositions relatives à cette forme d'enseignement.

BIBLIOGRAFIE

1. N. V. Antropova, *Importanța igienică a alternării diferitelor feluri de activitate a elevilor cu odihna*, Analele Rom.-Sov., seria psihologie-pedagogie, nr. 1, 1959, p. 32—45.
2. N. V. Antropova și L. V. Mihailova, *Cerințele igienice în organizarea lucrărilor practice ale elevilor din clasele V—VII în atelierele de lăcătușerie*, Analele Rom. Sov., seria psihologie-pedagogie, nr. 2, 1960, p. 26-43.
3. L. S. Bogacenko, *Influența programului școlar zilnic asupra legăturilor condiționate din cadrul primului și al celui de-al doilea sistem de semnalizare și asupra corelației dintre aceste sisteme*. Analele Rom.-Sov., seria psihologie-pedagogie, nr. 4, 1953, p. 97—110.
4. A. G. Bils, *L'étude des fonctions motrices et du rendement*, în T. G. Andrews, *Méthode de la psychologie*, vol. II, Paris, P.U.F., 1952.
5. H. Bartley and El. Chute, *Fatigue and Impairment in Mann*. New York and London, Mc Graw-Hill, 1947.
6. Dr. V. Dhers, *Les tests de fatigue*, Paris, Baillère, 1924.
7. R. Floru și colab., *Cercetări comparative asupra oboselii prin probe fiziologice și psihologice la muncitorii care lucrează la mașinile de calcul*, în *Studii și cercetări de fiziologie*, nr. 1, An. V, 1960.
8. L. I. Israelson, S. I. Kaplun, A. A. Letaret, T. D. Pik, Z. B. Smelianski, *Curs de igiena muncii*, Buc., Ed. de stat, 1949.
9. Dr. Josefa Ioteyko, *La fatigue*, Paris, Flammarion, 1920.
10. A. Mosso, *La fatigue intellectuelle et physique*, Paris, Alcan, 1896.
11. Д. Г. Нусбаум, *Гигиеническое обоснование режима учебных занятий школьников*. Известие Академии Педагогических Наук, РСФРР, № 101, 1959, стр. 107—143.

12. G. Poyer, *Activité mentale, travail intellectuel et fatigue*, în G. Dumas, *Nouveau traité de Psychologie*, vol. IV, Paris, Alcan, 1934.
13. I. P. Pavlov, *Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale*, Bucureşti, Ed. Acad. R.P.R., 1951.
14. — *Opere alese*, vol. II, Bucureşti, Ed. Acad. R.P.R., 1951.
15. S. Razumov, *Muncă şi Odihnă*, Bucureşti, Ed. tineretului, 1956.
16. Al. Roşca şi colab., *Studii de psihologie pedagogică*, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1958.
17. Gh. Tănăsescu, *Influenţa regimului de activitate şcolară asupra reacţiilor condiţionate ale elevilor*, în „Revista de Pedagogie", nr. 1/1960.
18. H. Wallon, *Principes de Psychologie appliquée*, Paris, Colin, 1946.
19. . * . *Вопросы физиологии процесссов утомления и восстановления*, Изд. Акад Наук Украинской ССР, 1958.
20. . * . *Symposium on Fatigue*, London, 1955.

DESPRE FORMAREA DEPRINDERII DE PLANIFICARE INDIVIDUALĂ A MUNCII ÎN PROCESUL ÎNSUȘIRII PROFESIUNII DE STRUNGAR

DE

GH. IOSIF

Planificarea de către muncitor a activității sale are o mare importanță atît pentru economia țării cît și pentru el însuși. Această dublă însemnătate rezultă din aceea că scopul principal al planificării individuale a activității este mărirea productivității muncii, îmbunătățirea calității produselor, precum și ușurarea condițiilor de muncă. Ea mai implică în același timp aspecte ca : evitarea rebuturilor și accidentelor de muncă, profilaxia oboselii, stimulează interesul și activitatea creatoare în muncă, ridicarea calificării profesionale, disciplinarea muncii etc. Și aceasta, pentru că planificarea individuală cuprinde nu numai prevederea activității productive propriu-zise, ci și organizarea individuală a muncii în sensul cel mai larg.

Dat fiind că această problemă prezintă o mare importanță nu numai sub aspect economic, dar și sub aspect psiho-pedagogic, cercetările de psihologia muncii au căutat să studieze natura, condițiile, formele și principiile psihologice ale planificării individuale a muncii și să rezolve o serie de probleme practice legate de aceasta.

Trebuie să subliniem că pînă în prezent s-au studiat deja multe aspecte psihologice ale planificării individuale.

Ne vom opri foarte pe scurt asupra unor aspecte ale acestei probleme, tratate în literatura de specialitate.

Planificarea individuală este definită de diferiți autori ca o organizare mintală, prealabilă a activității (9), (5), (4). Ea este un proces mintal de sesizare a căilor, mijloacelor, procedeelor și termenelor necesare pentru atingerea scopului urmărit (1). În planificare se reflectă atît procese intelectuale, voliționale și emoționale, cît și particularitățile individuale ale muncitorului (2).

Din punct de vedere fiziologic, planificarea constituie o sistematizare de legături temporare, cu predominanță în sistemul doi de semnalizare.

Această sistematizare merge pe linia unificării în mod generalizat a succesiunii operațiilor (4). Prevederile planului joacă rolul de excitanți care alcătuiesc împreună cu informația extero- și interoceptivă complexe unice de semnalizare și care apoi determină și reglează reacțiile necesare în procesul executării operațiilor (8).

D. A. Oșanin (8), referindu-se la programul operațiilor productive (care nu este altceva decît procesul planificării), arată că acesta reprezintă o generalizare și o sistematizare a experienței colective exprimată în metodă, instrucțiuni scrise sau orale, hartă tehnologică etc. Dar această experiență colectivă este completată cu experiența personală a muncitorului ; alteori are loc o revizuire a experienței colective, o restructurare a diferitelor verigi sau o înlocuire a acestora cu variante noi mai perfecționate sau mai adecvate executorului.

De altfel, ceea ce arată D. A. Oșanin reprezintă motivul principal pentru care muncitorul își planifică activitatea în vederea realizării în mai bune condiții a scopului propus. Cu alte cuvinte, muncitorul, pe baza experienței colective și a experienței personale, caută ca de fiecare dată cînd își planifică activitatea, să revizuiască și să modifice experiența anterioară în funcție de posibilitățile proprii și în vederea realizării scopului propus, în condiții mai bune și mai rapide. Acest lucru îl au în vedere și celelalte cercetări.

Cercetările efectuate în acest sens au mai demonstrat că pentru elaborarea de către muncitor a unui plan mintal de organizare a activității sînt necesare o serie de condiții sau factori. Aceștia sînt : a) existența unui bagaj de cunoștințe și reprezentări asupra mașinilor-unelte, produselor finite și proceselor tehnologice (2), (6), (5) ; b) interesul pentru muncă ; c) deprinderea muncitorului de a-și analiza logic și critic activitatea depusă ; d) angajamentele luate în întrecerile socialiste (5), (4) ; e) prevederea tuturor operațiilor sau a celor mai importante și succesiunea lor reală (2), (7), (4), (8) ; f) orientarea planului spre realizarea scopului (2) etc. Toate aceste condiții sînt necesare și contribuie la elaborarea planului individual de activitate.

S. N. Arhanghelski (2) a stabilit că în procesul planificării sînt mai multe etape : planificarea de orientare, planificarea de organizare, planificarea acțiunilor executorii și în ultimă etapă, precizarea planului stabilit inițial. Fiecare etapă se caracterizează printr-o completare și precizare a planului. Legate de etapele procesului de elaborare a planului sînt formele planificării. În aceeași lucrare, S. N. Arhanghelski arată următoarele forme de planificare : planificarea schematică, planificarea desfășurată și planificarea formelor operative. Fiecare din cele trei forme de planificare se caracterizează printr-o detaliere din ce în ce mai accentuată a prevederilor planului. Acest lucru are o mare importanță în alegerea formei corespunzătoare în funcție de nivelul pregătirii profesionale.

În ceea ce privește modul de planificare, S. N. Arhanghelski arată că elaborarea planului poate fi realizată fie printr-un proces mintal, fie printr-o formă intuitivă, și acest din urmă caz are loc atunci cînd cunoașterea este insuficientă sau există dificultăți în reprezentarea obiectului și a mijloacelor lui de realizare.

Aproape toate cercetările care s-au ocupat cu această problemă au relevat că, în general, numai muncitorii fruntași își planifică activitatea de obicei într-o formă empirică. Deci, numai muncitorii fruntași și-au format o anumită deprindere de planificare individuală a muncii. Bazate pe cunoașterea importanței planificării, aceste cercetări, fără excepție recomandă ca deprinderea de planificare să fie formată la toți muncitorii chiar din școala profesională.

În acest scop, cercetători ca S. N. Arhanghelski (2) și V. V. Cebîșeva (3) au și indicat căile de formare a deprinderii de planificare în școală. Aceste căi sînt : a) de la sine o dată cu dobîndirea cunoștințelor și formarea celorlalte deprinderi de lucru sau prin simpla indicare de către maiștri a operațiilor și succesiunii lor ; b) prin învățare. Referindu-se la cea de-a doua cale, S. N. Arhanghelski arată că, de exemplu, elevii școlii medii sînt învățați să alcătuiască un plan al unei expuneri, compoziții sau al rezolvării problemelor de artimetică și algebră. Un exemplu analog îl avem și în învățămîntul industrial unde elevii execută anumite operații după o succesiune indicată de maiștri.

S. N. Arhanghelski arată că priceperea de a planifica activitatea adesea nu este accentuată, nu este desprinsă în mod special într-un proces instructiv (2).

Considerăm că metodele folosite pentru formarea deprinderii de planificare sînt cu totul insuficiente deoarece ele nu rezolvă în mod direct această problemă în condițiile specifice ale școlii profesionale. În procesul instructiv, ea trebuie să constituie un obiectiv conștient și să fie privită ca și celelalte deprinderi de lucru cărora li se acordă timp pentru formare și consolidare.

Pornind de la acest fapt, cercetarea noastră și-a propus să studieze și să stabilească condițiile psihologice, forma planificării și metoda corespunzătoare în vederea formării conștiente a deprinderii de planificare individuală a muncii strungarului în școala profesională.

CERCETĂRI

Cercetările au avut loc în perioada ianuarie-iunie 1960 la școala Galvani — București. În vederea efectuării acestei cercetări noi am ales elevii anului II H — strungari, deoarece specializarea la strung începe abia în anul II.

Înainte de a trece la cercetarea propriu-zisă, am întreprins unele investigații privind condițiile de muncă la strung și planificarea muncii. În acest scop am folosit ca metode de lucru : observația, convorbirea cu elevii și maiștrii și chestionarul.

Cercetarea propriu-zisă s-a efectuat cu o grupă experimentală compusă din 12 elevi din anul II H, iar restul de elevi din același an — 16 — au constituit grupa de control. Atît elevii din grupa experimentală cît și cei din grupa de control sînt repartizați la lecțiile practice în două ateliere separate de strungărie. Precizăm că grupa de control ne-a servit numai la compararea

datelor privitoare la influența formării deprinderii de planificare asupra procesului instructiv-educativ al elevilor, precum și asupra randamentului cantitativ și calitativ al muncii celor două grupe. Din această cauză, la constituirea celor două grupe s-a ținut seama de echilibrul posibilităților și pregătirii elevilor ambelor grupe.

În scopul stabilirii condițiilor specifice de formare a deprinderii de planificare individuală a activității în școala profesională, cercetările au constat în elaborarea mai multor variante experimentale, pe care le vom prezenta mai jos. Fiecare variantă a avut rolul de a sonda unele aspecte ale problematicii puse și a privit numai grupa experimentală. Variantele cu ajutorul cărora s-au stabilit condițiile ne-au permis să deducem și metoda adecvată formării acestei deprinderi.

În cadrul diferitelor variante experimentale, elevii trebuiau să execute piesele date de maistru după un plan întocmit în prealabil. După elaborarea planului, elevii treceau la executarea pieselor ținînd seama de prevederile planului, inclusiv organizarea locului de muncă. Pentru a putea compara la elevi rezultatele acestei activități pe variante, noi am notat, în timpul lucrului, observațiile cu privire la procedeele folosite de elevi, dificultățile întîmpinate de ei, timpul și calitatea execuției, interesul și atitudinea lor față de muncă, măsura în care îi ajută planul și cum îl respectă etc. Alături de observație s-a folosit convorbirea cu elevii, analiza produselor activității și datele analizei critice de la sfîrșitul lecțiilor practice.

În folosirea variantelor și în formarea deprinderii de planificare individuală a muncii, am ținut seama de principiile și factorii de progres în procesul învățării, stabiliți de Gh. Zapan (9).

REZULTATE

Vom prezenta mai întîi rezultatele cu privire la investigațiile făcute inițial, deci din stadiul anterior formării deprinderii de planificare individuală la grupa experimentală. Din aceste investigații, am constatat următoarele :

1) Cunoștințele și reprezentările elevilor privind structura, modul de funcționare a strungului și în special procesele tehnologice erau încă la un nivel foarte scăzut.

2) Deprinderile de lucru se găseau de-abia în primele faze de formare.

3) Elevii nu sesizau erorile existente în schițe.

4) Organizarea locului de muncă se făcea la întîmplare și cu totul insuficient.

5) Elevii nu-și planificau activitatea. Ei lucrau la întîmplare, după indici de reper. Se făceau dese pauze în timpul lucrului fie pentru a cere indicații suplimentare de la maistru, pentru a cere ajutorul acestuia în rezolvarea situațiilor noi, fie pentru a se aproviziona cu scule, materiale și dispozitive. Din cauza cunoștințelor insuficiente și a neconsolidării deprinderilor de lucru, elevii întîmpinau dese dificultăți în prelucrarea pieselor. Autocontrolul nu se făcea la timp. Aceste deficiențe contribuiau la rebutarea unui număr destul de mare de piese și la o scăzută productivitate a muncii.

6) Elevii nu erau preocupați de timpul de execuție și deci de scurtarea acestuia.

7) Nu erau deprinși să-și analizeze conștient activitatea desfășurată.

8) Elevilor le lipsea independența în gîndire și activitate.

Toate aceste constatări ne duc la următoarele concluzii. În primul rînd, nivelul scăzut al cunoștințelor, reprezentărilor și deprinderilor de lucru se datorește faptului că elevii sînt de-abia la începutul pregătirii lor profesionale. Procesul însușirii meseriei de strungar începe o dată cu trecerea elevilor în anul II. Pînă atunci, ei fac lăcătușerie. În al doilea rînd, o serie de constatări, cum ar fi: modul de organizare a locului de muncă, neplanificarea activității, nedisciplinarea elevilor cu timpul de execuție, nedeprinderea cu analiza conștientă a activității, lipsa independenței lor în gîndire și activitate etc., se datoresc fără îndoială lipsei de preocupare a școlii în direcția formării deprinderii de planificare individuală a muncii, care are repercusiuni multiple asupra acestor aspecte.

Totuși, formarea acestei deprinderi în școala profesională este oarecum favorizată de existența unei forme premergătoare planului individual și anume, de fișele tehnologice sau notele procesului tehnologic care cuprind și un plan de operații. Această formă poate fi completată cu o deplină planificare individuală a muncii.

Pentru stabilirea condițiilor specifice de formare a deprinderii de planificare în școala profesională, am cercetat următoarele variante.

În prima variantă, am dat unui grup de elevi, care nu cunoșteau cum se întocmește un plan, să elaboreze cu participarea maistrului un plan individual de prelucrare a unei piese (bucșă pentru strung) și s-o execute după acest plan.

În cea de-a doua variantă, am dat unui alt grup de elevi să întocmească tot cu participarea maistrului, un plan individual și să execute piesele după acest plan. Acești elevi cunoșteau însă de la tehnologia specială cîteva noțiuni teoretice despre planificare: ce este și ce cuprinde un plan, cînd se întocmește, necesitatea elaborării și respectării lui.

S-a constatat că atunci cînd elevii cunoșteau în prealabil cîteva noțiuni teoretice despre planificare, ei au putut contribui în mai mare măsură la elaborarea planului decît elevii din prima variantă. În cazul în care nu se cunosc aceste noțiuni elementare, la lecțiile practice se pierde foarte mult timp cu explicarea necesității, conținutului și modului de întocmire a planurilor individuale. Elevii din varianta a doua relatează că pe lîngă ajutorul dat de maistru la întocmirea planului, ei au fost ajutați în această muncă de cunoștințele însușite referitoare la planificare. Pe lîngă aceasta, elevii din prima variantă nu erau atît de convinși de necesitatea elaborării planurilor de activitate ca cei din varianta a doua.

De aici decurge o primă condiție: *în vederea elaborării planurilor individuale de muncă, elevii trebuie să-și însușească, o dată cu celelalte cunoștințe propriu-zise de tehnologie, și cîteva noțiuni teoretice privind planificarea muncii.* În felul acesta, noțiunile speciale despre planificare vor contribui la întărirea convingerii elevilor că elaborarea planurilor inviduale este o necesitate, iar pe de altă parte îi va ajuta efectiv la întocmirea lor în timpul orelor practice.

Pentru a stabili cea mai potrivită formă de participare a maistrului în procesul elaborării de către elevi a planurilor, în prima perioadă, am cercetat 3 variante :

În prima variantă am cerut unui grup de elevi, ca pe baza însușirii unor noțiuni teoretice referitoare la planificare, să elaboreze singuri planurile individuale de prelucrare a pieselor.

În a doua variantă, elevii treceau la executarea pieselor după un plan indicat în întregime de maistru.

În cea de-a treia variantă, elevii erau obligați să întocmească ei aceste planuri, iar maistrul să-i ajute numai în completarea și definitivarea lor.

S-au obținut următoarele rezultate : elevii din prima variantă n-au putut elabora planurile la un nivel corespunzător. Cu toate că posedau cîteva cunoștințe elementare despre planificare, ei n-au putut să le aplice practic în munca de elaborare a planului. Elevii din varianta a II-a, care au primit planurile gata întocmite de maistru, s-au manifestat a nu fi interesați în respectarea planului pe care nu-l înțelegeau. Ei nu știau de ce au fost alese anumite operații, procedee și o anumită succesiune. Din această cauză, ei au cerut de la maistru dese indicații suplimentare. Acești elevi n-au putut nici la a patra sau a cincea încercare să elaboreze independent un plan corespunzător.

Elevii M. M., I. N. și G. G. relatează că ajutorul maistrului este mai eficace dacă este dat numai prin corectarea planurilor întocmite de ei. Altfel planurile nu prezintă nici un interes, nu-i antrenează, nu-și pot adînci și clarifica cunoștințele însușite la tehnologia specială.

Elevii din cea de-a 3-a variantă au putut întocmi cu participarea maistrului, acesta avînd doar un rol secundar, după patru încercări, planuri corespunzătoare din punct de vedere tehnic.

Eleva L. I., care a prelucrat o piesă după planul întocmit de ea și definitivat cu participarea maistrului, relatează : „La început nici nu știam cum să prelucrez piesa. Gîndindu-mă însă la planul de operațiuni, am reușit să întocmesc acest plan, să înțeleg multe corecturi aduse de maistru și pe baza acestor corecturi să modific ulterior planul. Cred că acum pot face singură un plan bun".

Din cercetarea acestor variante a rezultat o altă condiție și anume : *în elaborarea primelor 4—5 planuri individuale, elevii vor trebui ajutați de către maiștri. Aceasta nu înseamnă însă că maistrul urmează să dea elevilor planurile gata făcute. El va participa doar în sensul corectării și definitivării lor.*

Pentru a stabili care din problemele planului au prioritate în rezolvare, am elaborat două variante :

În prima variantă, elevii rezolvau mai întîi problema organizării locului de muncă și apoi problemele procesului tehnologic.

În cea de-a doua variantă, rezolvarea celor două probleme era inversată.

S-a constatat că rezolvînd la început problema organizării locului de muncă, aceasta va fi prevăzută doar formal atît timp cît nu se cunoaște specificul procesului tehnologic, sculele, materialele și dispozitivele necesare.

Întrebați fiind asupra acestei probleme, maiștrii și elevii au relatat că este mai indicat să se înceapă întocmirea planului cu procesul tehnologic

deoarece numai după rezolvarea acestuia se poate ști precis de ce scule și dispozitive au nevoie.

De aici, o altă condiție : *elaborarea planurilor individuale trebuie să înceapă cu rezolvarea problemei procesului tehnologic și în funcție de aceasta se va trece la prevederea organizării locului de muncă.*

Tot în cadrul variantelor de mai sus s-a atras atenția unui grup de elevi din atelierul nr. 2 că începînd de la acea dată, întocmirea planurilor individuale de prelucrare a pieselor este o sarcină de învățămînt tot atît de obligatorie ca și celelalte. Acest lucru nu s-a făcut cu celelalte grupuri de elevi din atelierul nr. 1.

S-a constatat că : în special în prima perioadă, elevii din varianta a doua, spre deosebire de cei din prima variantă, sînt mai refractari față de sarcina experimentală de elaborare a planurilor individuale, considerîndu-le inutile și o pierdere de timp. De-abia mai tîrziu, respectiv după 4—5 planuri, ei încep să se convingă de avantajele planificării.

Prin urmare, o altă condiție : *pentru ca elevii să acorde o deosebită atenție planurilor individuale de muncă este necesar să li se arate că întocmirea acestora este o cerință și o sarcină de învățămînt tot atît de importantă ca și celelalte.*

Pentru a stabili condițiile pe care trebuie să le îndeplinească planul individual de muncă, am elaborat mai multe variante : în unele din acestea, maistrul lăsa intenționat pe elevi să omită în plan prevederea uneia sau mai multor operații, procedee și condiții de execuție, sau nu corecta planurile întocmite nejudicios de elevi. În alte variante maistrul nu atrăgea atenția elevilor asupra notării de către aceștia în plan a particularităților concrete și specifice ale fiecărui loc de muncă : gradul de uzură, imprecizia mașinii, unde se manifestă mai mult uzura (bătaia universalului sau a săniilor etc.), măsurile ce se impun în funcție de această uzură și de locul ei. De asemenea, în unele planuri nu s-a prevăzut timpul global de execuție sau durata fiecărei operațiuni. Celelalte variante au cuprins elaborarea planurilor de către elevi cu prevederea tuturor acestor elemente.

S-au obținut următoarele rezultate : în cazul primelor variante — omiterea sau prevederea nejudicioasă a operațiilor, procedeelor și condițiilor de execuție — elevii au fost obligați să se abată de la plan, să-l restructureze sau să rebuteze piesa.

Spre exemplu, eleva B. I. a omis să prevadă în plan confecționarea unui dorn de prindere a piesei între vîrfuri. Pe parcursul execuției, ea a trebuit să întrerupă lucrul și să ceară de la maistru indicații suplimentare. Totodată a fost obligată să restructureze jumătate din plan. Eleva L. I. executînd un bolț după plan, a fost obligată să restructureze o parte a elementelor lui din cauza prevederii nejudicioase a unei operații. Eleva L. P. executînd aceeași piesă și după același plan, fără a-l restructura însă, a rebutat piesa.

În cazul celorlalte variante, nerespectarea în plan a particularităților concrete și specifice ale fiecărui loc de muncă a determinat aceleași consecințe ; în plus : solicitarea foarte frecventă de către elevi a ajutorului maistrului în vederea rezolvării situațiilor neprevăzute, oprirea lucrului în cazul în care maistrul, din diferite motive, nu răspundea chemării lor, în

special elevii care nu erau deprinși a gîndi și lucra independent (elevele G. G. și B. I.), neștiind la ce servește piesa finită nu prevedeau toleranțele admise, se abăteau de la prevederile planului.

Eleva M. M., după executarea unui ax, ne-a relatat: „În plan n-am prevăzut posibilitatea ruperii curelei de transmisie, imposibilitatea prinderii în bune condiții a burghiului în mandrină ș.a. Din această cauză am avut multe dificultăți, m-am enervat și descurajat și am plîns". Elevul Z. D., după ce a subdimensionat cu cîteva zecimi de milimetru capul unui bolț, relatează: „Am subdimensionat piesa din cauza bătăii universalului și nu știu dacă se admite această toleranță deoarece nu știu la ce servește piesa finită. Nu m-am deprins să controlez piesa la timp". Elevele G.G. și B.I., întîmpinînd unele dificultăți din cauza gradului de uzură a strungurilor și neprimind la timp ajutorul maistrului, au oprit lucrul. Întrebate fiind de ce nu rezolvă singure aceste situații, ele au relatat că s-au obișnuit să ceară ajutorul maistrului sau al muncitorilor în rezolvarea acestor probleme sau chiar în execuție. Elevul I. N., cu toate că întocmise bine planul de prelucrare a unui ax, la jumătatea execuției lui a uitat să se ghideze după plan. L-a reluat numai după ce i s-a atras atenția asupra lui de către maistru. Elevul L. I., executînd aceeași piesă după plan și nerespectînd în ultima parte prevederile planului, a folosit la finisare procedeul de la degroșare, n-a fost atent și n-a intensificat controlul. Din această cauză a rebutat piesa prin subdimensionare. De altfel, mulți elevi relatează că nefiind obișnuiți să lucreze după plan, uită de el în executare.

Elevii, care n-au prevăzut în plan timpul global de execuție și durata fiecărei operații și-au îndreptat atenția numai asupra respectării calității execuției, nu și asupra duratei ei.

De aici rezultă următoarele condiții referitoare la planurile individuale:

Pentru ca planul să poată fi realizat conform sarcinilor lui și totodată să poată fi respectat, este necesar ca el să cuprindă toate operațiile ce urmează a fi executate și succesiunea lor reală.

Planul trebuie să fie întocmit judicios atît în ceea ce privește alegerea și succesiunea operațiilor, cît și în privința procedeelor, condițiilor și în general modul lui de realizare.

Este necesar ca planul individual să oglindească particularitățile concrete și specifice ale fiecărui loc de muncă.

Planul trebuie să cuprindă timpul global de execuție și durata fiecărei operațiuni. O asemenea prevedere va disciplina pe elev cu norma de timp, iar pe de altă parte va contribui la realizarea unui autocontrol efectiv asupra raportului între timp și execuție.

Tot din cercetările acestor variante au mai rezultat și alte condiții:

Este necesar ca în vederea formării deprinderii de planificare, elevii să fie deprinși a gîndi și lucra independent. Lipsa de independență în gîndire și activitate va duce la întîmpinarea de către elevi a unor mari dificultăți în procesul elaborării planului.

Executarea corectă și după plan a operațiilor de strunjire presupune dezvoltarea deprinderii de autocontrol. Numai un control și o comparare permanentă a stării prezente a piesei, a condițiilor și procedeelor folosite cu ceea ce elevul și-a reprezentat și propus anticipat pe plan mintal, poate asigura

respectarea planului. Fără autocontrol nu poate exista o concordanță între scop, condiții și mijloacele anticipate pe de o parte și activitatea de execuție pe de altă parte.

Formarea deprinderii de planificare nu poate fi separată de dobîndirea cunoștințelor și formarea celorlalte deprinderi de lucru. Aceasta pentru că elaborarea unui plan de activitate reclamă cunoștințe, reprezentări tehnice și deprinderi de lucru, fără de care numai priceperea de planificare este cu totul insuficientă. Pe de altă parte, planificarea muncii îmbogățește și consolidează cunoștințele și deprinderile.

Maiștrii trebuie să explice elevilor, încă înaintea elaborării planurilor individuale, rolul ce-l va avea piesa finită în ansamblul mecanismului din care face parte. În felul acesta, elevii vor putea prevedea toleranțele admise.

În timp ce elevii execută operațiile de prelucrare a pieselor, maistrul trebuie să urmărească printre altele: respectarea de către aceștia a planurilor individuale, să participe prin instructaj verbal curent la rezolvarea unor situații noi neprevăzute sau să analizeze justețea soluțiilor găsite de elevi.

Dar pentru ca elevii să poată respecta planul, este necesar să se asigure lecțiile practice cu materiale, scule, dispozitive și instrumente de măsurat.

Nu rare au fost cazurile cînd planurile elevilor prevedeau la organizarea locului de muncă aprovizionarea cu anumite scule și dispozitive pe care însă nu le puteau găsi. Datorită acestui fapt, elevii erau obligați la pauze lungi și dese, iar la sfîrșitul lecțiilor își manifestau nemulțumirea pentru neîndeplinirea planului.

Analiza critică făcută la sfîrșitul lecțiilor practice trebuie să asigure și dezbaterea planurilor individuale.

Analiza critică a elementelor pozitive și negative ale planurilor, a modului lor de respectare, a dat posibilitate elevilor să cunoască și să aprecieze ei înșiși diferitele tipuri de planuri, să descopere și să înțeleagă unele prevederi greșite, apelînd la cunoștințele de tehnologie specială, să aprofundeze mecanismul de elaborare a planului. În acest fel, aprecierea sau aprobarea maistrului și a celorlalți elevi a constituit un mijloc și în același timp un proces de întărire, respectiv neîntărire a unor elemente ale planului și deci un criteriu de valoare a componentelor planurilor viitoare.

Din cercetările efectuate s-a mai constatat că elevii care erau deprinși să întocmească un plan de operații numai pentru piese simple și care, în general, ridicau cam aceleași probleme, au întîmpinat foarte mari dificultăți în elaborarea planului de operații pentru piese mai complicate, cu probleme tehnologice deosebite. Transferul acestei activități are loc printr-un proces lent și cu mari greșeli. *De aceea, sarcina care se pune maistrului este de a forma deprinderea de planificare a elevilor la toate formele de activitate.*

O ultimă condiție extrem de importantă o constituie *convingerea profesorilor și maiștrilor asupra necesității formării acestei deprinderi la elevi.* Dacă maistrul nu-i acordă importanța cuvenită în raport cu celelalte probleme din planul de învățămînt, nu pregătește lecția practică din punct de vedere organizatoric și tehnic, dacă nu insistă asupra formării deprinderii de planificare individuală în toate verigile lecției, toate celelalte măsuri rămîn zadarnice.

În legătură cu forma planificării se ridică însă o problemă specială. Elevii fiind în cursul procesului de însușire a meseriei, posedă încă un bagaj insuficient de cunoștințe și reprezentări asupra procedeelor și tehnologiei meseriei, n-au experiență profesională și deprinderi de lucru consolidate. În acest caz, planul individual de activitate trebuie pe de o parte să joace rol de organizator și îndrumător al activității elevului pe baza anticipării acestui proces, iar pe de altă parte, să suplinească lipsa cunoștințelor, reprezentărilor și a deprinderilor formate, prin prevederea tuturor amănuntelor execuției. Prevederea schematică, generală a activității presupune cunoașterea aprofundată a procesului tehnologic și deprinderi de lucru consolidate. O astfel de formă a planificării poate fi valabilă numai pentru muncitorii fruntași. Pe elevi, forma planificării schematice nu-i ajută în activitatea lor.

Atunci cînd s-au cercetat formele planificării prin variante experimentale care cuprindeau exclusiv planificarea schematică și respectiv planificarea desfășurată, s-a constatat: aproape toți elevii din grupa experimentală întîmpinau aceleași dificultăți în executarea practică a diferitelor operații ca și în perioada anterioară formării acestei deprinderi. Astfel, elevii executau greșit fixarea pieselor în universal sau a cuțitelor, nu degajau înaintea găuririi pieselor (și deci rupeau burghiile), nu reflectau asupra cauzelor care determinau erorile săvîrșite sau rebutarea unor piese. Eleva L. I. relatează că: „Degeaba prevăd în plan toate operațiile și ordinea lor dacă nu mă gîndesc la toate amănuntele execuției, adică la procedeele precise de executare a fiecărei operații". Sau elevul Z.D. relatează: „Planul trebuie să prevadă pe lîngă toate operațiile ce urmează să le execut, și amănunte asupra procedeelor, condițiilor specifice de la strungul meu care este foarte uzat și asupra măsurilor ce se impun. În cazul în care nu mă gîndesc la toate amănuntele operațiilor pe care nu le stăpînesc, planul nu mă ajută cum trebuie".

Iată deci că planul trebuie să cuprindă nu numai operațiile, succesiunea lor și timpul de execuție, ci și toate amănuntele referitoare la modul concret de execuție, la condițiile generale și specifice ale fiecărui loc de muncă. Această formă de planificare corespunde planificării formelor operative.

De aici nu trebuie să se înțeleagă că în procesul elaborării, planul nu va trece prin toate formele lui. Important este însă ca planul să fie întocmit în cele din urmă corespunzător celei de-a treia forme.

Așadar, forma planificării trebuie aleasă în funcție de nivelul pregătirii profesionale și în acest caz, cea mai indicată este planificarea formelor operative.

Prin experimentarea diferitelor variante, prin precizarea condițiilor și formei planificării de mai sus, în timpul cercetărilor s-a conturat și metoda cea mai adecvată de formare a deprinderii de planificare individuală a muncii în școala profesională. În urma conturării ei, noi am folosit-o în cercetare și ulterior s-a dovedit a fi foarte indicată în acest sens.

În cele ce urmează vom arăta în ce constă metoda folosită.

În cursul orelor de tehnologia meseriei, s-a explicat elevilor că planificarea individuală a muncii înseamnă o prevedere anticipată, pe plan mintal a întregii activități ce o va desfășura un elev sau muncitor. Acest plan va cuprinde toate operațiile, condițiile și procedeele de executare a operațiilor, durata globală și pe operații, condițiile specifice ale fiecărui loc de muncă

(starea și gradul de uzură a mașinii), prevederea apariției pe parcursul execuției a unor situații noi, a cauzelor care pot duce la rebutarea pieselor etc. Planul se elaborează înainte de a trece la execuție și o dată cu studiul prealabil al schiței. S-au explicat avantajele planificării și necesitatea respectării planului [1].

La lecțiile practice, în prima perioadă de formare a deprinderii de planificare individuală a muncii și care corespunde cu primele 4—5 planuri, maistrul, atunci cînd a dat elevilor să prelucreze o nouă piesă, a început cu un instructaj verbal introductiv referitor la :

— ce piesă urmează să se execute — numele ei ;

— la ce servește piesa finită ;

— ce operații mari se vor executa (strunjire exterioară, interioară, frontală, găurire etc.), la ce cote, ce material, scule, dispozitive și instrumente de măsurat sînt necesare și dacă pe strungurile existente se poate executa piesa respectivă.

Subliniem că acest instructaj verbal dă posibilitate elevilor să adîncească înțelegerea schiței, să-și facă o planificare de orientare, precum și să îmbine cele două aspecte.

Momentul următor l-a constituit elaborarea planurilor. Elevii și-au notat în caietele de schițe : toate operațiile și succesiunea lor, procedeele de executare, condițiile specifice ale fiecărui strung, organizarea locului de muncă și durata execuției. Prin discuțiile purtate între maistru și elevi, maistrul a putut da o orientare corespunzătoare planului întocmit de fiecare elev. Din discuții, elevii au învățat să aleagă, în funcție de particularitățile concrete ale pieselor, cele mai indicate și operative procedee și operațiuni tehnice, precum și succesiunea lor. Maistrul a căutat ca din timp în timp să atragă atenția elevilor asupra necesității întocmirii acestor planuri și a respectării lor în timpul execuției. Planurile au fost amănunțit elaborate, corespunzînd planificării formelor operative. Precizăm totodată că întocmirea lor a început cu rezolvarea problemei procesului tehnologic și în funcție de aceasta s-a prevăzut organizarea locului de muncă.

În timpul execuției propriu-zise, maistrul a urmărit printre altele : respectarea planurilor de către elevi și prin instructaj verbal curent, a participat la rezolvarea unor situații noi apărute și neprevăzute în plan. Remarcăm că aproape toate situațiile noi apărute se datorau ruperii curelelor de transmisie sau altor defecțiuni ale strungului. Din această cauză a trebuit să accentuăm foarte mult în planificarea organizării locului de muncă pe verificarea minuțioasă a mașinilor sau intensificarea revizuirii lor de către maistru în cazul în care acestea prezentau deteriorări mari.

La sfîrșitul lecțiilor practice s-au analizat critic deficiențele unor prevederi ale planurilor, nerespectarea lor de către elevi și s-au subliniat avantajele muncii după plan.

S-a căutat ca elevii din grupa experimentală să execute după plan toate tipurile de piese prevăzute în planul de învățămînt pentru anul II, respectînd în acest fel condiția generalizării deprinderii.

---

[1] Vezi D. Dogaru, C. I. Botez, S. Bejenaru și Gh. Zapan, *Planificarea individuală a muncii strungarului* în *Revista de psihologie*, nr. 4, 1959, p. 72—78.

În cea de-a doua fază a procesului formării acestei deprinderi, metoda inițială a fost întrucîtva modificată. Astfel, instructajul verbal introductiv cuprindea numai explicarea schiței, iar planificarea de orientare era făcută independent de elevi. Momentul doi îl constituia elaborarea independentă de către elevi a planurilor individuale. De data aceasta, maistrul avea rolul numai de a verifica exactitatea tehnică a planurilor întocmite în formă scrisă. Celelalte momente, maistrul le rezolva prin organizarea dezbaterilor în colectivul de elevi a problemelor ridicate de planificare.

Cu ajutorul acestei metode, elevii au reușit ca după 4—5 planuri întocmite cu participarea maistrului să treacă la o muncă de elaborare independentă a planurilor individuale de activitate.

Precizăm că pînă la terminarea cercetărilor noastre, deprinderea de planificare nu se consolidase, dar sînt toate premisele necesare ca ea să se consolideze în cursul anilor viitori, în aceeași măsură în care se vor dezvolta și celelalte deprinderi de lucru.

Tot din cercetările efectuate s-a constatat că formarea deprinderii de planificare individuală a muncii exercită o deosebită influență instructiv-educativă asupra elevilor. Această influență a fost mai bine evidențiată prin compararea rezultatelor obținute în munca practică de elevii grupei experimentale și de cei din grupa de control. Astfel :

1) Spre deosebire de elevii grupei de control, elevii care lucrează după plan adîncesc înțelegerea și reprezentarea schiței. Elevii L. I. și V. D. au reușit să descopere o eroare într-o schiță, dată de totalul greșit al cotelor pe lungimea piesei.

2) La grupa experimentală productivitatea muncii a crescut în medie cu 20%. Elevii sînt preocupați să îndeplinească și să depășească timpul prevăzut în plan. Ei realizează acest lucru prin evitarea timpilor morți, prin scurtarea timpului de execuție a fiecărei operații și prin îmbunătățirea procesului tehnologic fie restructurînd planul deja elaborat, fie întocmind mai judicios planurile viitoare. De exemplu, eleva L. I. relatează : „Datorită faptului că mi-am făcut un plan de execuție a piesei-bolț — și mi-am propus să o termin în 3 ore, am modificat pe parcurs procesul tehnologic și astfel am terminat prima piesă în 2 ore și jumătate. A doua piesă am terminat-o în 2 ore, fără să obosesc mai mult. Acum observ că planul mă ajută în muncă și mă stimulează". Elevele T. S., R. F., G. A. și C. V. relatează că lucrează mai bine, mai repede și mai ușor după plan, vor să depășească norma. Ele au lucrat în prima zi între 7 și 9 butuci port-tijă pentru menghină. A doua zi, eleva C. V. și-a propus să schimbe cuțitul obișnuit cu un cuțit metalo-ceramic. Pentru aceasta însă, a trebuit să mărească turația mașinii, să ia așchie adîncă și avans mare, deci să mărească viteza de așchiere. În urma acceptării de către maistru a acestei propuneri, eleva C. V. și-a restructurat planul. Ca rezultat al modificării planului, eleva C. V. a prelucrat 30 piese fără să obosească în plus. Celelalte eleve care au lucrat după același plan, dar fără să-l restructureze, au executat 10 piese în același interval de timp. Cei care lucrează fără plan execută maximum 7 piese pe zi.

Iată cum planificarea muncii stimulează pe elevi, îi deprinde cu disciplina în muncă și le ușurează procesul muncii.

3) S-a îmbunătățit calitatea muncii. Atenția elevilor în timpul prelucrării pieselor este îndreptată asupra execuției și nu asupra căutării mișcărilor și operațiilor ce vor urma, autocontrolul se face la timp și în bune condiții. Elevii I. N., Z. D., M. M., G. G. și L. I. relatează că în timpul lucrului ei sînt atenți asupra a ceea ce fac și nu la acțiunile viitoare, deoarece acestea sînt prevăzute de la început. Elevii grupei experimentale nu mai rebutează piese.

4) S-a dezvoltat la elevi independența în muncă, activismul și spiritul creator și de observație. Elevele G. G. și B. I., care pînă la formarea deprinderii de planificare individuală a muncii solicitau foarte des ajutorul maistrului sau al muncitorilor în rezolvarea diferitelor situații și chiar în executarea pieselor, ulterior au lucrat independent, rezolvînd și modificînd singure planul de activitate. Eleva L. I. relatează : „Planificarea mă ajută să observ mai bine calitatea diferitelor procedee și operații de prelucrare, să modific procesul tehnologic și să fiu mai activă". În general, toți elevii grupei experimentale relatează același lucru. Concludente în acest sens sînt și unele fapte amintite mai sus.

5) S-a dezvoltat la elevi interesul în muncă și dragostea pentru profesie. Elevele G. G. și în special B. I., care nu se adaptaseră cu munca la strung pînă la data cercetării și erau foarte refractare la observațiile maistrului (eleva B. I. era tot timpul supărată, nervoasă, nu-și iubea meseria), o dată cu formarea acestei deprinderi au reușit să se încadreze în muncă, obținînd rezultate frumoase, au devenit mai vesele și lucrează cu dragoste în profesiunea lor.

Pe lîngă toate aceste aspecte, formarea deprinderii de planificare exercită o deosebită influență și asupra pregătirii profesionale, prin dezvoltarea interesului și dragostei pentru profesie, prin dezvoltarea independenței, activității creatoare și a spiritului de observație în muncă etc.

CONCLUZII

În lucrarea de față am expus cercetările privitoare la condițiile, forma planificării și metoda de formare a deprinderii de planificare individuală a muncii la elevii strungari, precum și influența instructiv-educativă exercitată de această deprindere asupra muncii și dezvoltării elevilor.

S-au stabilit următoarele condiții :

1. Formarea deprinderii de planificare la elevi nu poate fi separată de dobîndirea cunoștințelor și formarea celorlalte deprinderi de lucru.

2. Deprinderea elevilor de a gîndi și lucra independent.

3. Dezvoltarea deprinderii de autocontrol.

4. Formarea deprinderii de planificare individuală a muncii să fie privită de elevi ca o sarcină de învățămînt la fel de importantă ca și celelalte.

5. Elevii trebuie să-și însușească la tehnologia specială cîteva noțiuni elementare cu privire la planificare.

6. În perioada elaborării primelor 4—5 planuri, elevii trebuie ajutați de maiștrii în sensul orientării, corectării și definitivării acestor planuri.

7. Întocmirea planurilor va începe cu rezolvarea problemei procesului tehnologic și apoi se va trece la organizarea locului de muncă.

8. Înaintea elaborării planurilor de către elevi, maistrul trebuie să le explice la ce servește piesa finită.

9. În procesul formării acestei deprinderi, este necesar ca maistrul să țină seama de generalizarea deprinderii prin extinderea ei la toate formele de activitate a elevilor.

10. În timpul activității practice a elevilor, maistrul trebuie să urmărească printre altele, respectarea planului de către elevi și să participe la rezolvarea situațiilor noi, neprevăzute.

11. La sfîrșitul lecțiilor practice, maistrul va analiza împreună cu elevii elementele pozitive și negative ale planurilor, modul cum au fost respectate, necesitatea întocmirii lor și avantajele planificării.

12. La lecțiile practice să se asigure necesarul de scule, materiale, dispozitive și instrumente de măsurat, precum și funcționarea mașinilor-unelte.

13. Formarea convingerii profesorilor și maiștrilor asupra necesității formării la elevi a deprinderii de planificare individuală a muncii.

14. Planurile individuale elaborate de către elevi trebuie să cuprindă toate operațiile, succesiunea lor reală, procedeele, durata de execuție globală și pe operații și să fie întocmite judicios.

15. Este necesar ca planul să oglindească particularitățile concrete și specifice ale fiecărui loc de muncă.

A mai fost stabilită forma planificării în funcție de nivelul pregătirii profesionale a elevilor. Astfel, elevii trebuie să întocmească cît mai amănunțit planurile lor individuale, corespunzător celei de-a treia forme — planificarea formelor operative.

Totodată, s-a precizat și metoda adecvată formării la elevi a deprinderii de planificare individuală a muncii. Această metodă a fost elaborată cu respectarea condițiilor amintite mai sus. În școala profesională, ea va putea fi folosită fără dificultăți în forma în care a fost prezentată în „Rezultatele" cercetării. Se va ține seama însă de modificarea conținutului metodei în funcție de diferitele etape ale procesului formării deprinderii de planificare. Dar pentru ca această deprindere să se poată consolida la fel ca și celelalte deprinderi de lucru, este necesar să se insiste asupra ei în tot decursul procesului de însușire a meseriei.

Formarea la elevi a deprinderii de planificare individuală are o mare importanță atît pentru dezvoltarea și calificarea profesională a elevilor, cît și pentru munca acestora în școală sau în munca lor viitoare din uzină. Astfel se dezvoltă la elevi independența și interesul în muncă, activismul și dragostea pentru profesie, spiritul de observație și creator, atitudinea conștientă față de muncă și, în ultimă instanță contribuie la calificarea superioară profesională. În activitatea productivă duce la : mărirea productivi-

ţaţii şi îmbunătăţirea calităţii muncii, uşurarea condiţiilor de muncă şi profilaxia oboselii.

Prin respectarea şi folosirea condiţiilor formei de planificare şi metodei indicate în lucrarea de faţă se poate forma în bune condiţii la elevii strungari deprinderea de planificare individuală a muncii.

Folosind condiţiile stabilite, în funcţie de specificul procesului muncii din diferite profesiuni, precum şi metoda indicată mai sus, se va putea forma în mod analog această deprindere şi elevilor din alte profesiuni decît cea de strungar.

ВЫРАБОТКА НАВЫКОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ПРОФЕССИИ ТОКАРЯ

РЕЗЮМЕ

В настоящей статье автор стремится установить, на основании исследований, условия, форму планирования и адэкватный метод выработки навыков индивидуального планирования работы учащихся токарному делу. С этой целью он разработал несколько экспериментальных вариантов. Каждый вариант охватывал отдельные стороны выдвинутого вопроса. Так, было установлено, что для выработки навыков индивидуального планирования в профессиональной школе необходим ряд условий: развитие у учащихся навыков независимого мышления и работы, самоконтроля, убеждение учащихся в том, что индивидуальное планирование работы является важным учебным заданием, убеждение мастеров в необходимости выработки у учащихся планирования и обеспечение практических занятий учащихся с материалами, инструментами и приборами. В то же время необходимо, чтобы учащиеся усвоили по специальной технологии несколько теоретических понятий о планировании, а мастер помог бы им при составлении первых 4—5 планов в отношении ориентировки исследования и придания им окончательного характера. Разработка плана должна начинаться прежде всего с решения вопроса о технологическом процессе и затем с организации места работы. При составлении плана надо предусматривать все операции и детали выполнения задания, конкретные особенности каждого места работы. Таким образом, план должен соответствовать планированию оперативных работ.

Во время практической деятельности учащихся мастер должен следить за соблюдением имипланов и оказывать помощь в разрешении новых непредвиденных вопросов, которые могут возникнуть. В конце урока он должен подвергнуть критическому разбору планы, составленные учащимися.

Выработка у учащихся навыков индивидуального планирования работы окажет на них особое образовательно-воспитательное воздействие.

FORMATION DE L'HABITUDE DE PLANIFICATION INDIVIDUELLE DU TRAVAIL AU COURS DE L'APPRENTISSAGE DU TOURNEUR

RÉSUMÉ

Dans la présente étude, l'auteur s'est proposé d'établir, sur la base des faits observés, les conditions et les formes de la planification ainsi qu'une méthode adéquate en vue de permettre la formation de l'habitude de planifier individuellement leur travail, par les apprentis tourneurs. A cet effet, plusieurs variantes d'expérimentation furent élaborées, chacune sondant un aspect particulier du problème. On a constaté ainsi que, pour contracter l'habitude d'une planification individuelle du travail, à l'école professionnelle, une série de conditions sont nécessaires, telles que : développer, chez les élèves, l'habitude de penser et de travailler d'une manière indépendante, l'habitude de se contrôler eux-mêmes; les convaincre de ce que cette planification individuelle de leur travail est une tâche d'enseignement très importante ; persuader les maîtres de la nécessité de former chez leurs élèves de telles habitudes et nécessité d'assurer aux leçon pratiques tout le matériel, outils, dispositifs divers, que ces leçons réclament. D'autre part, il faut que les élèves s'approprient, au cours de technologie spéciale, certaines notions théoriques de planification. Le maître doit aider ses élèves à élaborer leurs quatre ou cinq premiers plans, en orientant les recherches à ce sujet et la mise au point de ces plans. L'élaboration du plan doit commencer par résoudre le problème du processus technologique, puis celui de l'organisation du lieu de travail. Lors de l'élaboration du plan, l'élève devra prévoir toutes les opérations nécessaires et tous leurs détails d'exécution, ainsi que les particularités effectives de chaque lieu de travail. De cette façon, le plan doit correspondre à la planification des formes opératives.

Au cours de l'activité pratique de ses élèves, le maître surveillera l'exacte application du plan et les aidera à résoudre les difficultés créées par des situations nouvelles, imprévues. A la fin de la leçon, le maître soumettra à une analyse critique les éléments des plans élaborés par ses élèves.

La formation de l'habitude de la planification individuelle du travail exercera sur les futurs tourneurs une influence instructive et éducative particulièrement efficace.

BIBLIOGRAFIE

1. S. N. Arhanghelski, *Analiza psihologică a procesului de planificare a activităţii de către un muncitor stahanovist*, în *Probleme de psihologia muncii şi artei*, sub redacţia lui B. M. Teplov şi N. N. Volkov, Ed. de stat pentru literatura ştiinţifică, Bucureşti, 1952.
2. С. Н. Архангельский, *Планирование трудовых действий*, Профессионально-техническое образование, 1955, № 4, стр. 23—25.

3. В. В. Чебышева, *Некоторые вопросы психологии производственного обучения*, Вопросы психологии, 1959, № 2, стр. 42—52.

4. D. Dogaru, C. Botez, S. Bejenaru şi Gh. Zapan, *Planificarea individuală a muncii strungarului* în *Revista de psihologie*, nr. 4, 1959, p. 63—79.

5. I. Iancu, Gh. Zapan, C. Botez şi G. Cristian, *Analiza psihologică a procesului muncii la ţesătoare*, *Culegere de studii de psihologie*, Ed. Acad. R.P.R., 1953, p. 71—144.

6. P. Iacobson, *Educaţia în spiritul creaţiei tehnice*, Ed. Ministerul Învăţământului, 1958, p. 79—87.

7. Н. И. Кувшинов, *К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения*, Вопросы психологии, 1958, № 1, стр. 107—117.

8. Д. А. Ошанин, *О психологическом изучении производственных операций*, Вопросы психологии, 1959, № 1, стр. 64—75.

9. Gh. Zapan, *Aplicarea principiilor de organizare a stereotipului dinamic în psihologia muncii*, în *Revista de psihologie*, nr. 4, 1959, p. 7—27.

PROBLEMELE PSIHOLOGICE ALE ZBORULUI

DE

V. CEAUȘU

Creșterea vertiginoasă a înălțimii și vitezei de zbor, înregistrată în toată dezvoltarea aviației și mai ales în ultimii douăzeci de ani, a pus cu deosebită acuitate problema adaptării om-avion care prezintă importante aspecte de ordin fiziologic, dar mai ales psihologic. În această privință se poate vorbi chiar de un decalaj între progresul tehnic — ale cărui limite nu pot fi întrezărite — și cel înregistrat pe linia adaptării omului, din punct de vedere fiziologic și psihologic, la noile condiții de zbor. Astfel, este semnificativ faptul că în epoca noastră chiar zborurile cosmice nu mai constituie așa de mult o problemă tehnică, cît una de ordin psiho-fiziologic. Nu încape însă nici o îndoială că în cele din urmă acest decalaj va fi depășit.

★

Într-un scurt istoric al cercetărilor de psihologie aeronautică trebuie să menționăm că ele datează din preajma primului război mondial. Unul din primii cercetători în această direcție este italianul Gemelli, medic, psiholog și pilot, ale cărui cercetări de debut se plasează în anul 1914 și care este și fondatorul laboratorului de psiho-fiziologie al aviației italiene (1916), unul din primele laboratoare de acest gen din lume.

În vremea noastră poate fi citat ca un distins cercetător în acest domeniu, în U.R.S.S., K. Platonov, la rîndul lui, medic, psiholog și pilot.

În prezent, în toate țările care dispun de o aviație modernă, civilă sau militară, există unități științifice destinate cercetărilor de psihologie aeronautică ce au ca scop găsirea celor mai eficiente soluții pentru asigurarea unei depline adaptări om-avion, acționînd atît pe linia unei riguroase verificări psihologice a factorului om, cît și pe cea a perfecționării și adaptării materialului volant potrivit caracteristicilor psihice ale omului. Deosebit de intens s-a lucrat în această direcție în anii celui de-al doilea război mondial.

La noi în țară nu a existat pînă în prezent o activitate continuă și sistematică în acest domeniu. Preocupările de acest gen au avut un caracter cu totul sporadic.

În urma cercetării lucrărilor care ne-au fost accesibile — datînd mai mult din perioada dintre cele două războaie mondiale — trebuie să relevăm următoarele aspecte susceptibile de critică :

Nu a existat în măsură suficientă o legătură între cercetările fiziologice și cele psihologice. Astfel, în vreme ce aspectele fiziologice au fost studiate în condiții reale de zbor, sau în instalații de laborator reproducînd aceste condiții, fiind urmărite în toate fazele de zbor, aspectele psihologice au fost studiate oarecum dinafara activității de zbor. Astfel, pentru determinarea aptitudinilor necesare pilotului nu s-a recurs la o analiză științifică riguroasă a activității de pilotaj. Aptitudinile pe care le reclamă exercitarea acestei activități au fost deduse cu ajutorul diferitelor metode cunoscute din psihologia muncii : observația, chestionarul, studierea unor grupuri de piloți de valori profesionale deosebite, analiza accidentelor etc. Cel mai important mijloc l-a constituit însă experimentul de laborator care a constat în : aplicarea unor baterii de probe psihologice — elaborate fără o atentă studiere a fazelor și condițiilor de zbor — la un număr cît mai mare de piloți și apoi corelarea, prin metodele statistice cunoscute, a rezultatelor obținute la diversele probe cu valoarea profesională a piloților. Probele care obțineau coeficienții de validitate, fidelitate, corelație etc. cei mai ridicați erau socotite ca indicînd aptitudinile cele mai importante pentru activitatea de pilotaj.

Acest mod de a aborda problema reflectă în mare măsură caracterul rigid, mecanicist, orizontul strîmt și insuficienta fundamentare științifică a psihotehnicii. Deși aceste aspecte sînt destul de cunoscute, insistăm asupra modului în care s-au reflectat ele în psihologia aeronautică : testele și probele respective — unele din ele cu caracter general, fără prea multe contingențe cu specificul activității de pilotaj — presupuneau, prin interpretarea aproape exclusiv cantitativă a performanțelor obținute la ele, psihicul uman ca fiind rezultatul juxtapunerii unor funcții izolate, independente unele de altele, fără posibilitate de influențare reciprocă, fără posibilitatea compensării unor aspecte deficitare etc. Aceste metode presupuneau de asemenea caracterul înnăscut și imuabil al aptitudinilor. Este evident că, avînd în vedere marea plasticitate a sistemului nervos, asemenea teorii nu au valoare științifică.

Pe baza metodelor amintite mai sus se ajungea la alcătuirea unui tablou de aptitudini necesare pilotului, al cărui conținut era diferit de la cercetător la cercetător. Este clar însă că un astfel de tablou nu poate constitui o indicație asupra diverselor solicitări de ordin psihic pe care le exercită zborul și care singure pot fi luate drept bază pentru elaborarea unor criterii și metode de laborator, valabile din punct de vedere științific, pentru rezolvarea diverselor aspecte ale adaptării om-avion. Este cu deosebire semnificativ faptul că metodele de examinare elaborate, nu atît în urma analizei riguroase a activității de zbor, cît mai mult prin metode statistice — reținerea coincidențelor și excluderea neconcordanțelor — nu s-au dovedit eficace. Aceasta se explică mai ales prin lipsa unei

perspective juste și integrale asupra psihicului uman. Astfel, au fost în mare măsură neglijate caracteristicile temperamentale și în special cele de ordin moral-social care condiționează în mod apreciabil capacitatea de acționare eficientă în orice activitate profesională. După cum se știe, trebuințele, tendințele, interesele speciale, alături de calitățile de ordin moral-social cum sînt: atitudinea față de muncă, atitudinea în și față de colectivul de muncă, spiritul de disciplină, conștiinciozitatea etc. joacă un rol important în exercitarea cu succes a unei activități profesionale, ajungînd uneori să compenseze aspecte deficitare în dezvoltarea pe plan intelectual, motor etc.

Cu timpul, chiar cercetătorii occidentali ajung la recunoașterea insuficienței vechilor metode recomandate de psihotehnică și fac diferite încercări, nu atît pentru revizuirea și refundamentarea științifică a sistemului de lucru, cît pentru completarea lui.

Recunoscîndu-se apoi importanța cunoașterii caracteristicilor de ordin moral-social, se încearcă rezolvarea acestei probleme pe baza diferitelor teorii de psihologie socială care au actualmente circulație în Occident. Cel mai adesea se recurge la completarea unor chestionare speciale cuprinzînd întrebări referitoare la atitudinea față de anumite domenii și valori sociale sau la comportarea în diferite situații sociale. Trebuie remarcat însă că și acest mijloc care poate furniza unele indicații — semnificative, dar nu definitorii prin ele însele — este utilizat tot în spirit psihotehnic, concluziile bazîndu-se mai mult pe interpretarea cantitativă și nu calitativă a răspunsurilor.

În sfîrșit, în unele lucrări se încearcă analizarea solicitării psihice în timpul activității de pilotaj. Dar, în loc să se analizeze fiecare fază de zbor în parte pentru a se constata natura și intensitatea solicitării psihice, procesul a fost inversat: s-a căutat a se determina în ce măsură diferitele procese, calități și particularități psihice participă la efectuarea diferitelor manevre de pilotaj. Considerăm că un asemenea procedeu prezintă valoare numai în măsura în care are un caracter recapitulativ, respectiv a fost precedat de analiza riguroasă a fazelor, momentelor și aspectelor speciale ale zborului.

Ținînd seama de aspectele critice semnalate mai sus, considerăm că pentru a se asigura o rezolvare științifică a problemei adaptării om-avion este necesară respectarea următoarelor principii:

1. Determinarea diferitelor caracteristici de ordin psihic ale activității de pilotaj să se bazeze în primul rînd pe analiza riguroasă a fazelor de zbor.

2. Analiza fazelor de zbor să se efectueze ținîndu-se seama și de influențele de ordin psihic exercitate de condițiile caracteristice (înălțime, viteză etc.) dar și de aspectele speciale ale zborurilor (călători, marfă, cu sau fără vizibilitate etc.).

3. Cercetările psihologice să se efectueze în mod paralel și corelat cu cele fiziologice, astfel încît aceeași problemă să fie abordată în mod concomitent de către psiholog și fiziolog.

4. Concluziile de ordin psihologic și fiziologic să nu se utilizeze numai la elaborarea criteriilor de verificare a capacității de zbor, ci să

servească și la emiterea unor îndrumări cu caracter practic, aplicabile atît în procesul de formare și antrenare a noilor piloți, cît și în activitatea curentă a personalului aeronavigant.

5. Elaborarea criteriilor psihologice de verificare a capacității de zbor să se facă astfel încît să permită cunoașterea tuturor aspectelor personalității, acordîndu-se importanța cuvenită caracteristicilor conduitei — respectiv însușirilor activității nevoase superioare — precum și trăsăturilor de ordin moral-social.

În cele ce urmează vom proceda la trecerea în revistă a problemelor psihologiei aeronautice, în ordinea logică și cu delimitările derivate din însăși formularea principiilor de mai sus.

I. ANALIZA PSIHOLOGICĂ A ACTIVITĂȚII DE PILOTAJ

Ca rezultat al acestei analize trebuie să se obțină caracteristicile solicitării psihice în fiecare moment, fază sau condiție specială de zbor. În legătură cu aceasta, nu neglijăm faptul că, datorită proceselor de compensare și intercorelării permanente, dar variate, a proceselor și calităților psihice, aceeași sarcină poate fi rezolvată, pînă la un anumit punct, în mod diferit de către diferiți oameni. Astfel, acolo unde unul reușește prin stabilirea pe cale intuitivă — la nivelul primului sistem de semnalizare — a raporturilor dintre semnal și reacție, un altul reușește prin abstractizare, prin stabilirea acelorași raporturi la nivelul sistemului al doilea de semnalizare. La început, există desigur diferențe de durată și de precizie între cele două moduri de rezolvare a aceleiași sarcini, dar prin exercițiu, aceste diferențe au tendința de a dispărea. Prin aceasta nu dispare însă și tendința, caracteristică individului, de a rezolva într-un anumit fel sarcina dată, ea reapărînd la cea mai mică modificare, impusă de împrejurări exterioare, a activității sale.

În activitatea de pilotaj, ca și în alt domeniu de activitate, există desigur posibilitatea unor rezolvări diferite, prin solicitarea unor alte „constelații" de procese și calități psihice, a aceleiași sarcini. De aceea, considerăm că este imprudent ca fiecare moment sau fază de zbor să se „traducă" printr-un tablou fix și rigid de componente psihice. Totuși, posibilitatea variațiilor individuale este limitată pentru că, de la un anumit punct, rezolvarea unei aceleiași situații implică solicitarea acelorași factori. De ex., zborul fără vizibilitate necesită eforturi intelectuale deosebite, excluzînd în mare măsură posibilitatea rezolvării pe cale intuitivă a situațiilor ce pot surveni în acest gen de zbor etc.

Este necesar, de aceea, ca în analiza psihologică a activității de pilotaj să se surprindă numai elementele generale, caracteristice fiecărui moment sau faze, valabile în mod permanent, și care depășesc variațiile individuale ce pot apărea în rezolvarea momentului sau fazei respective.

În felul acesta credem că este posibilă determinarea obiectivă a ceea ce am putea numi „greutatea specifică", din punctul de vedere al solicitării psihice, a diferitelor momente, faze sau condiții de zbor.

Ajunși aci, trebuie să remarcăm că celălalt mod de a efectua analiza psihologică a unei activități, în mod invers, în sensul „proces sau calitate psihică — fază de activitate", amintit mai sus, nu îngăduie nici determinarea „greutății specifice" din punct de vedere psihic a diferitelor momente ale activității și nici surprinderea în adevărata lumină a complexității proceselor psihice, ce derivă din desfășurarea lor în mod concomitent și intercorelat, complexitate prezentă în fiecare manevră de pilotaj.

În cele ce urmează nu vom proceda la analiza psihologică propriu-zisă a activității de pilotaj pentru că aceasta, pe de o parte ar depăși limitele lucrării de față, iar pe de altă parte presupune cercetări care, fie că sînt prea ample pentru a fi redate în detaliu, fie că n-au fost încă efectuate, sau au rezultate insuficient cunoscute. În consecință, ne vom mărgini mai mult la formularea, decît la rezolvarea problemelor ce se pun în cadrul acestei analize.

Considerăm că analiza psihologică trebuie să se efectueze din două unghiuri diferite, de egală importanță: 1) plasîndu-ne în interiorul activității, efectuînd așadar o *analiză interioară* a acesteia și 2) privind activitatea dinafara ei — ceea ce am putea numi *analiza exterioară*. Vom concretiza — și vom încerca a justifica — mai jos această discriminare a punctelor de vedere din care se poate face analiza.

1. *Analiza interioară* presupune o perspectivă asupra activității din interiorul acesteia, bazată pe o înțelegere cît mai amplă și reală, din punct de vedere tehnic, a problemelor zborului și a manevrelor de pilotaj. Această înțelegere are un rol așa de important încît unii din cercetătorii în această direcție și-au însușit ei înșiși tehnica pilotajului.

Analiza trebuie să înceapă prin defalcarea activității în faze, iar acestea la rîndul lor în momente principale. Este evident că în această primă etapă este necesar ajutorul tehnicienilor și al piloților, în măsura în care psihologul nu cunoaște suficient problemele tehnice ale construcției avionului și ale zborului. Aceasta este necesar în primul rînd pentru că multe aspecte tehnice reprezintă o solicitare psihică, fie prin influența lor directă asupra pilotului (viteză, poziție în spațiu etc.) fie prin necesitatea de a fi cunoscute de către pilot pentru conducerea corectă a avionului pentru prevenirea unor situații critice etc.

Dar, oricît ar fi de important criteriul tehnic în această etapă, nu trebuie pierdut din vedere că dintru început analiza trebuie să se efectueze și dintr-un unghi psihologic, anume: aspectele tehnice trebuie luate în considerare numai în măsura în care exercită o solicitare directă, fiziologic sau psihologic, asupra pilotului.

Stabilirea fazelor și momentelor principale ale zborului este urmată de analiza psihologică propriu-zisă a fiecăreia dintre ele. Aceasta trebuie să surprindă următoarele momente — logice, pentru că în succesiunea normală ele sînt și cronologice —: A) activitatea de informare, B) reactivitatea și C) autocontrolul sau informarea post-activă.

A. *Activitatea de informare* cuprinde întreaga gamă a proceselor psihice: senzația, percepția, observația, memoria, reprezentarea, gîndirea,

prin care pilotul pe de o parte „ia act" de caracteristicile mediului imediat sau larg înconjurător, iar pe de altă parte elaborează anticipativ, la nivelul diferitelor instanțe nervoase, reacția de răspuns. Este vorba deci de acel aspect al activității psihice prin care datele realității sînt sesizate, *prelucrate*, care declanșează acțiunea și prin care totodată se asigură gradul de adecvare necesară între caracteristicile informării și cele ale reactivității. După cum am subliniat și altă dată, între informare și reactivitate trebuie să existe un echilibru, o justă proporționalitate, pentru a se obține adecvarea necesară și, în ultimă instanță, eficiența în acțiune. Ruperea acestui echilibru, respectiv desfășurarea celor două activități pe planuri divergente, duce în cele din urmă la destrămarea unității om-mașină, care în forma cea mai gravă se manifestă prin accident. După cum se știe, o informare exagerată, implicînd un grad înalt de conștientizare, împiedică declanșarea și succesiunea normală a automatismelor motorii dobîndite, tot așa după cum un surplus de reactivitate — sub aspectul numărului, amplitudinii sau intensității mișcărilor — depășește datele informării și prin însuși acest fapt poate duce la pierderea caracterului adecvat al reactivității.

Pentru a se determina caracteristicile *necesare* ale informării în fiecare fază sau moment de zbor, trebuie să se facă o clasificare a excitanților după următoarele criterii: a) după mediul din care provin: interiorul cabinei, mediul geografic, spațiul aerian imediat înconjurător; b) elemente aperceptive: date însușite cu ocazia întregului proces de pregătire generală și profesională a pilotului, prescripțiuni din regulamentele, instrucțiunile sau ordinele speciale în baza cărora se efectuează zborul etc. și care au aplicație directă în momentul respectiv; c) excitanți prezenți în mod permanent, cu apariție intermitentă, sau *posibili* în împrejurări excepționale; d) după natura, frecvența și intensitatea lor; e) după faptul dacă au în permanență o semnificație logică — necesitînd o neîncetată supraveghere conștientă — sau dacă aceasta apare numai la depășirea unei anumite limite în ceea ce privește natura, frecvența și intensitatea; în sfîrșit f) după procesele psihice pe care le declanșează.

În cadrul acestor grupe excitanții trebuie să fie menționați și analizați în ordinea: 1) excitanții *declanșatori de acțiune* și 2) excitanții de control. De fapt, după cum vom vedea, cea de-a doua serie de excitanți face parte mai mult din alt moment logic al activității, din cel care ar putea fi denumit informarea post-activă sau activitatea de autocontrol.

Un alt aspect care trebuie avut în vedere cu ocazia analizei îl constituie variațiile diferiților excitanți, determinate de: caracteristicile avionului: *stabilitatea*, cu opusul ei, *tendința spre dezechilibru*, *maniabilitatea* (promptitudinea și valoarea modificărilor ce intervin în direcția, înălțimea și viteza de zbor, ca efect al manipulării comenzilor) știut fiind că aceste caracteristici au valori diferite în funcție de *înălțimea și viteza de zbor*; *autonomia de zbor*, *viteza ascensională*, *viteza minimă de sustentație* etc. La acestea se adaugă caracteristicile de funcționare a aparaturii și instalațiilor aflate la bordul avionului. Toate aceste elemente depind de anumite relații între: puterea motorului, greutatea avionului, suprafața aripilor, calitățile aerodinamice ale avionului etc.

BIBLIOTECA CENTRALA
SIBIU

Din punct de vedere psihologic aceste elemente sînt importante prin faptul că ele trebuie să fie cunoscute de pilot, să existe în permanență în fondul său aperceptiv, care astfel capătă rolul unui termen sau fond de referință, la care se raportează toate elementele noi pentru a-și dezvălui adevărata semnificație.

În analiza fazelor de zbor o atenție deosebită trebuie acordată aterizării. Spre deosebire de celelalte faze ale zborului, în care indicațiile date de instrumentele de măsură a înălțimii sînt suficiente, la aterizare este necesară o deosebită precizie în aprecierea corelată a înălțimii, vitezei și distanței de reperele de pe sol, pe care nici un aparat nu o poate furniza și de care numai ochiul omenesc antrenat este capabil.

Prezintă de asemenea importanță problemele ridicate de *influențele de ordin psihic pe care le exercită înălțimea*, apoi viteza de zbor. Înălțimea determină apariția unui complex de senzații și percepții cu care omul, în ambianța terestră, nu este obișnuit. Privite de la înălțime, toate obiectele terestre, chiar cele mai cunoscute, apar sub aspecte total noi, ridicînd probleme speciale de recunoaștere a terenului, de orientare în spațiul geografic, de navigație aeriană etc. În legătură cu aceasta trebuie menționată de asemenea ca element afectogen important, capabil să deformeze datele realității înconjurătoare, senzația lipsei de sprijin față de sol, materializată prin perspectiva de la înălțime a solului. Aceasta poate provoca pe de o parte iluzii, o interpretare greșită a poziției avionului în spațiu, sau, pe alt plan, poate declanșa emoții de tip astenic : frică față de sol etc.

Un alt aspect este acela că pe măsura creșterii înălțimii, respectiv a scăderii presiunii atmosferice, apar condiții nocive pentru organism : hipoxie și diminuarea treptată a temperaturii de fierbere a lichidelor (ajungîndu-se pînă acolo încît, la o anumită înălțime și fără mijloace adecvate de protecție, masele lichide din organism pot intra în stare de ebuliție chiar la temperatura normală a corpului). Efectele de ordin fiziologic ale acestor factori sînt destul de bine cunoscute, ceea ce a permis crearea de mijloace eficace de protecție. Totuși, pentru a se obține o perspectivă întreagă asupra problemei, este necesară și cunoașterea influențelor psihice pe care le exercită în special condițiile de hipoxie.

În urma unor experiențe făcute de noi în camera de hipopresiune cu un număr de persoane neantrenate a reieșit că, pentru o perioadă inițială, hipoxia exercită un net efect excitator, reflectat prin creșterea marcată a tempoului de lucru, atît pe plan mental, cît și motor. Se știe însă că aceasta este urmată de o altă perioadă în care apare diminuarea din ce în ce mai accentuată a tuturor funcțiunilor fiziologice și psihice.

Apar apoi influențele psihice exercitate de zborul la mare înălțime. Condițiile de mediu care domnesc aci, caracterizate prin : presiune atmosferică și temperatură scăzută, necesitînd instalații speciale pentru protecția organismului, absența reperelor, limitelor și formelor spațiale, luminozitatea particulară care face ca cerul să apară mai întunecat, îngăduind chiar apariția stelelor în plină zi, absența oricărei alte urme umane, sînt de o noutate și severitate accentuată pentru pilot, în special prin *semnificația* lor. Modificările psiho-fiziologice de care este legat zborul la mare înăl-

ține afectează în mare măsură activitatea de informare și de aceea necesită studii speciale separate.

Influențele de ordin psihic ale vitezei asupra activității de informare sînt de mai multe nuanțe: în primul rînd, trebuie menționat că senzațiile și percepțiile sînt influențate de deplasarea rapidă față de mediul exterior. Astfel, în cazul vitezelor mai mari decît sunetul, din cauză că acestea depășesc viteza de transmitere a impulsului nervos de la retină pînă la cortex, deci viteza elaborării percepției vizuale, pilotul rămîne practic „orb" pentru zona spațială mai apropiată. Dar, chiar în cazul vitezelor inferioare celei de transmitere a sunetului, percepțiile se efectuează sub semnul unui „deficit de timp", ceea ce implică desigur un oarecare grad de relativitate.

Pe de altă parte, modificările de viteză în sensul accelerațiilor dau naștere, în anumite momente ale zborului, la suprasarcini care au importante efecte de ordin fiziologic — manifestate în special prin modificarea funcționării aparatului circulator — traducîndu-se, printre altele, și printr-o dereglare temporară a analizorului vizual. Astfel, este cunoscut „vălul negru" — senzația momentană de orbire — ce apare în anumite condiții. Apoi, prin influențele exercitate asupra aparatului vestibular pot apărea senzații false, iluzii.

Există însă și *posibilitatea unor influențe psihice exercitate de viteză în mod indirect*. După cum s-a mai remarcat, viteza exercită o influență excitatorie evidentă, conducînd, la unii oameni, la unele fenomene de hipertrofie a personalității, manifestate prin exuberanță, euforie, exaltare, sentimente de încredere excesivă în forțele și posibilitățile proprii. Acest complex de manifestări emoțional-afective, denumit în mod curent „beția vitezei" — unii autori întrebuințează chiar termenul de „vertij al infinitului" — are, după părerea noastră, mai multe cauze dintre care cel puțin una este de necontestat, anume: slaba capacitate de inhibiție internă activă care permite iradierea rapidă și pe zone largi a excitației. Fenomenele de instabilitate a echilibrului nervos care iau astfel naștere sînt amplificate la maximum de puterea motorului cu care este dotat vehiculul.

Unitatea om-mașină, condiție esențială pentru eficiența activității de conducere, nu se realizează totdeauna sub forma normală, cea în care omul păstrează un rol precumpănitor, ajungîndu-se la situații în care mașina devine dominantă. Ca o formă de compensare, omul răspunde acestei dominații prin tendința de a-și aroga, de a transpune asupra sa puterea de care dispune motorul, a cărei primă și cea mai evidentă manifestare o constituie viteza de deplasare. Ia naștere astfel un sentiment de falsă putere, „obiectivat" în oarecare măsură prin faptul că cele mai mici mișcări se traduc imediat în modificări ale vitezei, direcției de mers etc. asigurînd o aparentă independență față de mediu. Astfel, motorul joacă rolul unui dublu amplificator al impulsurilor pe care le primește: impulsuri mici se traduc prin efecte de mii de ori mai mari, iar promptitudinea și valoarea mare a efectelor exercită prin ele însele, „a posteriori", un efect excitator. Desigur, în aceste situații nu se mai poate vorbi de un caracter adecvat al relațiilor informare-reactivitate: informarea devine mai săracă, iar reactivitatea, excesivă, putîndu-se ajunge chiar la un antagonism între ele.

Efectul excitator al vitezei este demonstrat de altfel și în mod experimental : din experiențe de laborator efectuate de noi a reieșit că, în activitățile cu tempo de lucru impus, mărirea vitezei de succesiune a excitanților are drept consecință scurtarea perioadelor de latență, care nu poate fi explicată decît prin intensificarea procesului excitator. În schimb, ca expresie a modificării raporturilor — a echilibrului — dintre excitație și inhibiție, apar un număr mai mare de erori.

Oricare ar fi însă explicațiile, este cert că viteza exercită și influențe de ordin emoțional-afectiv, putînd deteriora prin aceasta capacitatea de informare, ceea ce justifică necesitatea de a se studia și acest aspect al problemei.

În continuare vom menționa cîteva aspecte speciale ale activității de informare în timpul zborului :

Orientarea în spațiul geografic. În funcție de condițiile în care se desfășoară zborul — cu sau fără vizibilitate asupra solului — problema se pune în mod diferit. Atunci cînd solul este vizibil, orientarea se face prin confruntarea reperelor de pe sol cu harta, ceea ce solicită din punct de vedere psihic : procese de observație susținute de atenție, memorie vizual-topografică, reprezentări vizuale, capacitate de apreciere combinată a timpului și spațiului, procese de gîndire. În condiții de lipsă de vizibilitate, dirijarea zborului se efectuează pe baza indicațiilor furnizate de aparatele de radio-navigație. Indiferent de sistemul utilizat, ceea ce este caracteristic în acest gen de zbor este un efort intelectual deosebit de intens, legat de un mare consum de energie nervoasă. Aceasta necesită însă și o mare siguranță și stăpînire de sine, deoarece o totală lipsă de vizibilitate este determinată — ziua sau noaptea — de condiții meteorologice defavorabile sau chiar grele.

Problema senzațiilor false și a iluziilor. În cursul zborurilor efectuate cu viteze, respectiv cu accelerații mari, în condiții de lipsă de vizibilitate, pot apărea senzații false sau iluzii de o foarte mare varietate : vizuale, oculo-vestibulare, autokinetice etc. de ex. : senzații de contrarotire (rotire în sensul invers celui în care virează avionul), senzația aplecării pe o parte, de răsturnare, de cabrare ș.a.m.d. Mecanismul fiziologic al producerii acestora nu este încă perfect cunoscut, însă cei mai mulți cercetători le atribuie unei excitabilități crescute a analizorului vestibular. Considerăm că aceasta este consecința absenței stimulilor vizuali care joacă un rol hotărîtor în „focalizarea", integrarea și coordonarea tuturor senzațiilor de orice altă natură.

Dat fiind faptul că aceste fenomene pot prezenta un real pericol pentru securitatea zborului, studierea lor de către fiziolog și psiholog, sub aspectul determinării cauzelor care le provoacă, precum și al profilaxiei lor, este de o mare importanță.

Problema intercomunicațiilor verbale. În timpul zborului și în special la aterizare pilotul primește o serie întreagă de indicații verbale de la sol, necesare pentru dirijarea corectă a avionului în faza respectivă, care se suprapun pe zgomotul motoarelor și pe cel aerodinamic al avionului. Aceasta ridică problema analizei formale și de conținut a comunicărilor

dintre pilot și conducătorul de zbor pentru a se asigura o maximă inteligibilitate și eficiență a acestora. Cîteva încercări de rezolvare a acestei probleme pe baza teoriei informației, în S.U.A., sînt relatate de M. I. Bobneva în articolul *Teoria informației aplicată pentru rezolvarea cîtorva probleme ale psihologiei aeronautice* publicat în *Voprosî psihologhii*, nr. 4/1959.

Există însă și un alt aspect al acestei probleme care nu este accesibil teoriei informației. Este vorba de conținutul, dar mai ales de tonul cu care se face intervenția conducătorului de zbor — sau a instructorului, în zborul în dublă comandă în scop de instruire — în situațiile dificile. Un ton ridicat, iritat, față de un individ aflat în stare de tensiune psihică poate avea un efect derutant. El poate avea însă un efect stimulator față de un individ mai lent în gîndire și acțiune. Există o întreagă diversitate a unor astfel de situații în care conținutul și tonul comunicării pot avea efecte diferite, în funcție de caracteristicile tipului de sistem nervos al celui căruia i se adresează comunicarea. Dat fiind faptul că există situații dificile în care comunicări făcute cu un conținut și un ton adecvat pot avea efecte salutare, este necesară studierea și emiterea de îndrumări privind utilizarea acestui mijloc de informare.

★

În încheierea analizei activității de informare trebuie relevate calitățile și procesele psihice mai intens solicitate, fără ca prin aceasta să se ajungă la întocmirea unei „profesiograme" a activității de informare care, dată fiind continua întrepătrundere a celor trei momente : informare, reactivitate, autocontrol, ar fi în oarecare măsură artificială.

B. *Reactivitatea.* Prin aceasta se înțelege întreaga gamă a reacțiilor cu care pilotul răspunde la diverșii excitanți — prezenți, sau care apar în mod sporadic în mediul său de lucru — în funcție de valoarea de informație, de semnificația lor.

Din toate reacțiile posibile, cele motorii sînt desigur cele mai importante pentru că prin intermediul lor se acționează diferitele comenzi și dispozitive ale avionului.

Analiza reactivității trebuie efectuată, la fel ca și cea a activității de informare, în fiecare fază și moment de zbor, dar nu în mod independent, ci urmărindu-se îndeaproape dependența reacțiilor de excitanții care le declanșează, determinîndu-se în special nivelul la care datele informării se traduc în act.

După descrierea „tehnică" a complexului de mișcări ce se desfășoară în fiecare fază, acestea se analizează pe baza următoarelor criterii : — în funcție de extremitățile care acționează (mîna, piciorul etc.) ; — planul și sensul de efectuare al mișcării ; — amplitudinea ; — intensitatea (presiunea) ; — viteza ; — durata ; — frecvența ; — felul coordonării (mînă-mînă, mînă-picior etc.).

Reactivitatea în ansamblul ei diferă în funcție de tipul avionului, de viteza, de înălțimea la care se efectuează zborul, de poziția avionului în spațiu și în sfîrșit de poziția pilotului.

Limitele lucrării noastre nu ne permit să insistăm asupra fiecăruia dintre elementele citate mai sus. Ne vom mărgini de aceea să menționăm cîteva din rezultatele cercetărilor efectuate în alte țări, citate de S. Geratewohl în lucrarea sa *Die Psychologie des Menschen im Flugzeug* (München, 1954).

— numărul mișcărilor mîinei înainte este mai mare decît al celor înapoi, numărul mișcărilor mîinilor este mai mare decît cel al picioarelor etc. ;

— precizia membrelor superioare este mai mare decît a celor inferioare ;

— aplicarea principiului forței în conducere (adică pe calea simțirii presiunii cu ajutorul simțului muscular) asigură cea mai mare precizie în cazul înclinărilor mici ale manșelor de conducere, precizia executării presiunii crescînd direct proporțional cu forța cu care se execută presiunea ;

— efortul maxim pentru o mișcare de împingere a manșei este de cca. 100 kg, iar pentru una de tragere, de 85 kg.

Reactivitatea în ansamblu este influențată, la fel ca și informarea, de condițiile de hipoxie precum și de accelerații. Astfel, în condiții de hipoxie apare o diminuare treptată a funcțiilor fiziologice și psihice, marcată, printre altele, de mărirea perioadelor de latență ale reacțiilor motorii, precum și de diminuarea tempoului general de lucru. Dacă hipoxia este deosebit de severă prăbușirea fiziologică este și ea foarte rapidă.

Accelerațiile acționează în sensul măririi greutății diferitelor părți ale organismului, ceea ce duce la o creștere sensibilă a eforturilor care trebuie depuse pentru acționarea comenzilor. Pentru a ilustra aceasta, este suficient să spunem că dacă la începutul unei resurse, efectuate la viteză mare, capul este surprins înclinat într-o parte, el nu mai poate fi readus în poziție normală decît după terminarea evoluției, adică după încetarea efectului accelerației.

În ceea ce privește succesiunea, dirijarea și coordonarea diferitelor reacții motorii, trebuie să amintim aci că pentru executarea fiecărei faze sau evoluții de zbor este necesară o serie întreagă de mișcări parțiale care, legate unele de altele, dau impresia unei singure mișcări. Continuitatea astfel obținută este expresia integrării într-un stereotip dinamic a unor reacții izolate, care se dobîndește în urma antrenamentului. Desigur, în condițiile deficitului de timp, sub semnul căruia lucrează în permanență, pilotul nu poate gîndi asupra fiecărei mișcări în parte și, ceva mai mult, dacă ar face-o, aceasta ar duce la o pierdere însemnată a vitezei și preciziei reacțiilor. Astfel, în perioada de instruire, elevul pilot utilizează toate resursele sale psihice pentru dirijarea conștientă a mișcărilor ; el nu ajunge însă la o deplină precizie și siguranță decît atunci cînd acestea se automatizează, iar controlul conștient — respectiv, vizual — al mișcărilor este înlocuit prin controlul motor. De aceea, una din cele mai importante probleme în aviație este aceea a formării unor deprinderi de zbor foarte sigure, precise și stabile, adecvate fiecărui tip de avion sau condiții speciale de zbor.

Totuși, automatizarea nu trebuie să meargă pînă acolo încît să se acționeze absolut stereotip, fără să se țină seama de diferențele care apar

între situațiile de zbor, datorită condițiilor meteorologice, înălțimii sau vitezei de zbor și cu atît mai mult atunci cînd se zboară pe un alt tip de avion. Aceasta înseamnă că nu poate fi exclus cu desăvîrșire controlul conștient asupra mișcărilor, cu deosebirea că acesta trebuie să se exercite numai asupra ansamblului lor și nu asupra fiecărei mișcări izolate.

Există însă și o serie de reacții motorii care nu sînt eficiente decît sub control conștient. Este vorba de cele necesare pentru înlăturarea unor defecțiuni în funcționarea motorului sau a aparaturii de bord.

C. *Autocontrolul sau informarea post-activă.* Pe baza aferentației inverse, omul dispune de posibilitatea ca, chiar în momentul acționării, să modifice, să-și regleze acțiunea pentru a obține o maximă eficiență, spre deosebire de animal la care reacțiile, o dată declanșate, au un pronunțat caracter stereotip și ireversibil.

Astfel, rezultatele fiecărei reacții izolate constituie noi semnale pentru instanțele nervoase care asigură informarea. Am putea numi aceasta informare post-activă sau autocontrol. Ceva mai mult, omul dispune de posibilitatea de a exercita un autocontrol nu numai asupra reactivității, ci chiar asupra activității de informare. Se poate vorbi aci de un fel de dedublare: omul observă, gîndește etc., dar se și supraveghează — sau, cel puțin, are posibilitatea să o facă — în timp ce observă și gîndește, pentru a verifica rezultatele acestei activități.

În timpul activității de pilotaj autocontrolul joacă un rol a cărui importanță nu poate fi îndeajuns subliniată.

Principalele forme prin care se exercită autocontrolul le constituie *atenția voluntară* (sub toate aspectele sale: deplasare-distribuire, concentrare, persistență), iar pe alt plan *prudența* și *spiritul de prevedere.*

În cadrul activității de pilotaj, autocontrolul are rolul de a asigura echilibrul, corespondența, adecvarea dintre informare și reactivitate, atît pe durate scurte, în acțiunile imediate, cît și pe întreaga durată a zborului, pentru dirijarea lui potrivit instrucțiunilor generale, ordinelor speciale etc.

Cel mai mare pericol care amenință informarea post-activă îl constituie manifestările în sfera emoțional-afectivă a caracteristicilor tipului de activitate nervoasă superioară.

Trebuie spus din capul locului că zborul se caracterizează printr-o solicitare emoțional-afectivă mai mare decît în multe alte activități terestre, în primul rînd datorită faptului că lipsa de sprijin față de sol este suplinită printr-un mijloc artificial, deci defectabil, iar pe de altă parte din cauza severității condițiilor de mediu în care zboară și care necesită instalații speciale pentru protecția organismului în timpul zborului, sau pentru salvarea lui în caz de pericol. La aceasta mai contribuie, la unele avioane, senzația de claustrare (închidere într-un spațiu restrîns), întreruperea legăturii radio cu solul etc.

În general, în trecut s-a acordat o mare importanță factorului emoțional în aviație, emotivitatea fiind socotită drept o contraindicație gravă. Totuși, problema nu este definitiv rezolvată și în prezent ea este în curs de revizuire. Aceasta derivă din faptul că efectul emoțiilor poate fi de două feluri: stenic, tonifiant, sau astenic, deprimant, demobilizator. Ar

fi deci important nu atît ca pilotul să nu fie un emotiv, ci ca el să dispună de o emotivitate cu caracter stenic. Dar dacă emotivitatea în ansamblu este greu de diagnosticat, cea cu caracter stenic este cu atît mai greu. Pe de altă parte, există o diversitate de manifestări care fac şi mai dificilă problema : indivizi cu manifestări emoţionale de tip astenic, în aşteptarea pericolului, îşi modifică brusc manifestările, acestea căpătînd accentuate caractere stenice, în momentul declanşării ca atare a situaţiei de pericol şi, invers, indivizi foarte siguri şi stăpîni pe sine, în situaţiile de pericol latent, îşi pierd brusc capul atunci cînd pericolul devine real. Acestea sînt probabil numai excepţii, dar ele sînt suficiente pentru a sublinia dificultatea problemei şi necesitatea ca ea să fie studiată mai departe.

În această privinţă un lucru rămîne totuşi cert : spre deosebire de trecut, cînd emotivitatea era considerată o contraindicaţie, astăzi tocmai lipsa de emotivitate trebuie să fie considerată ca atare, cel puţin în măsura în care ea reflectă o inerţie a procesului excitator. Astfel, cercetările pentru găsirea de mijloace de diagnosticare trebuie orientate atît către depistarea *inerţiei emoţionale* cît şi a *manifestărilor emoţionale* cu caractere persistente *de tip astenic*.

În încheierea analizei interioare a activităţii de pilotaj trebuie să subliniem că pentru a obţine un maximum de precizie şi obiectivitate în determinarea solicitărilor psihice la care este supus pilotul, trebuie să se utilizeze cele mai riguroase metode ştiinţifice de care dispune psihologia experimentală şi fiziologia. Observaţia directă a activităţii de pilotaj trebuie să fie pe cît posibil obiectivată prin măsurători şi înregistrări cu ajutorul aparatelor create de tehnica modernă. Relatările piloţilor de asemenea trebuie obiectivate prin culegerea unui număr cît mai mare de date, prin confruntarea lor reciprocă şi reţinerea numai a acelora care coincid într-o proporţie însemnată.

2. *Analiza exterioară*. Dacă prin analiza interioară se poate ajunge la o determinare obiectivă a solicitării psihice caracteristice activităţii de pilotaj, prin analiza exterioară pot fi puse în lumină în special calităţile psihice, aptitudinile de care trebuie să dispună pilotul.

Prin analiza exterioară înţelegem cercetarea formelor de adaptare şi neadaptare între om şi avion care pot fi întîlnite în practică. Aceasta include de asemenea şi metodele statistice utilizate pînă în prezent în psihologia muncii şi care constau în confruntarea performanţelor obţinute la unele probe de laborator cu valoarea profesională a subiecţilor respectivi etc.

Analiza formelor adecvate de adaptare trebuie să urmărească :

— studierea piloţilor recunoscuţi în mod unanim ca dispunînd de o înaltă tehnică a pilotajului, pentru a se determina eventualele trăsături comune. Menţionăm aci că, pentru a fi complet, studiul trebuie să cuprindă aspecte cît mai variate : date asupra conduitei în activitate, obţinute de la locul de muncă, atitudinea faţă de muncă, ataşamentul faţă de profesie etc., apoi date obţinute prin examenul psihologic de laborator privind : caracteristicile tipului de activitate nervoasă superioară, dezvoltarea proceselor de cunoaştere, activitatea senzorio-motorie, caracteristicile atenţiei,

echilibrul emoțional-afectiv, capacitatea voliționlă, trăsăturile dominante ale personalității etc. ;

— analiza performanțelor superioare, în măsura în care acestea au depins de un evident aport personal, constînd în : folosirea rațională a resurselor de care dispunea avionul și a condițiilor de mediu întîlnite, capacitatea de efort etc. Tot aci trebuie inclusă și analiza situațiilor critice care au fost corect rezolvate de diferiți piloți.

Analiza formelor neadecvate de adaptare cuprinde :

— stabilirea, clasificarea și analizarea cauzelor reacțiilor greșite în activitatea de pilotare a avionului ;

— analiza evenimentelor de zbor ;

— analiza abaterilor de la disciplina de zbor ;

— studierea persoanelor care progresează lent sau chiar nu reușesc de loc în perioada de instruire pentru însușirea tehnicii pilotajului.

În ceea ce privește metodele statistice amintite mai sus, nu insistăm asupra lor întrucît ele sînt bine cunoscute. Menționăm totuși că rezervele pe care le-am formulat asupra lor la începutul lucrării nu vizează atît principiul, al cărui caracter științific, luat în sine, nu poate fi negat, cît modul lui de aplicare, mai ales faptul că el a fost utilizat ca un mijloc de determinare a solicitării nervoase în timpul zborului, cînd el era adecvat cel mult pentru determinarea calităților de care trebuie să dispună pilotul.

II. CONSIDERAȚII PRIVIND APTITUDINILE NECESARE PILOTULUI

Analiza psihologică a unei activități profesionale sfîrșește de obicei prin întocmirea unui tablou cuprinzînd aptitudinile necesare în activitatea respectivă, cunoscut sub denumirea de „psihogramă" sau „profesiogramă". În principiu acest procedeu este nu numai just, ci chiar necesar. În practică însă se ajunge la profesiograme foarte puțin diferențiate, deși profesiunile respective se deosebesc foarte mult între ele. S-a încercat o reliefare a profesiogramelor prin introducerea unor coeficienți care să exprime gradul de importanță a aptitudinii respective (în funcție de frecvența solicitării sau de importanța în ansamblul activității a momentului în care aptitudinea este intens solicitată). Rezultatele nu au fost însă satisfăcătoare deoarece s-au aplicat criterii cantitative unor elemente care, cel puțin pînă la ora actuală, nu pot fi riguros măsurate și pentru care se poate spune chiar că încă nu există unități adecvate de măsură.

De aceea problema întocmirii profesiogramei în general și a celei a pilotului aviator în special rămîne încă deschisă.

Rezolvarea acestei probleme este condiționată de o concepție justă, mergînd pînă la o definiție precisă, în privința aptitudinilor.

Ținînd seama de cele de mai sus, credem că profesiograma, sau orice alt nume ar primi sinteza concluziilor analizei psihologice a unei activități, trebuie să cuprindă două aspecte : unul general, iar altul special, în funcție desigur și de complexitatea activității. Dacă aspectul general ridică mai mult probleme de diagnostic decît de formulare, el fiind comun celor mai multe profesii, cel special credem că poate fi exprimat printr-o oarecare

raportare la domeniul de activitate în care își are aplicație. Astfel, fără a anticipa prea mult asupra profesiogramei pilotului aviator și fără pretenția de a le epuiza, indicăm cîteva aptitudini speciale necesare pilotului :

— capacitate de a sesiza un număr mare de excitanți concomitenți de naturi diferite ;

— capacitate de apreciere combinată a înălțimii, vitezelor și distanțelor ;

— memorie vizual-topografică ;

— capacitate de reprezentare spațială ;

— capacitate de prelucrare rapidă pe plan mental a datelor senzoriale (am propune termenul de „gîndire tahistoscopică") ;

— deosebită promptitudine, precizie, siguranță și coordonare în reactivitatea motorie ;

— *„luciditate motorie"* (nu găsim un alt termen pentru a exprima sintetic o foarte intensă interacțiune între cele două sisteme de semnalizare, traducîndu-se printr-un control conștient activ, dar mai ales retroactiv, asupra ansamblului mișcărilor) ;

— emotivitate cu accentuate caractere stenice etc.

Nu putem încheia aceste considerații fără a scoate în relief importanța unor trăsături cum sînt : interesele, tendințele, calitățile moral-sociale etc. care dau o coloratură specială și în cele din urmă condiționează în mare măsură activitatea în orice domeniu. Pentru oricine vine în contact, chiar superficial, cu aviația, rolul lor apare foarte evident.

Dificultatea constă însă, nu în formularea și includerea acestor aspecte într-o eventuală profesiogramă a pilotului aviator, ci în găsirea unor mijloace adecvate de diagnosticare.

III. METODE PENTRU OBȚINEREA ADAPTĂRII OM-AVION

După cum se știe, principalele modalități prin care se poate obține adaptarea om-mașină sînt :

— verificarea și selecționarea personalului prin intermediul examenului psihologic ;

— perfecționarea mașinilor și raționalizarea procesului de muncă potrivit cerințelor de ordin fiziologic și psihologic ale omului ;

— adaptarea procesului de instruire și antrenare a personalului potrivit legilor psihologice ale învățării.

Dat fiind că aceste mijloace pot și trebuie să fie introduse în aviație, în cele ce urmează vom analiza pe scurt problemele speciale ce se pun cu această ocazie :

1. *Problema examenului psihologic.* După cum a reieșit din capitolele anterioare ale lucrării, zborul se caracterizează printr-o solicitare complexă a tuturor laturilor personalității pilotului. Este necesar de aceea ca examenul psihologic să fie alcătuit din probe cu o putere mare de diagnoză și care să îngăduie cunoașterea tuturor aspectelor personalității. Este

drept că în momentul de față aceasta rămîne încă un deziderat, însă precizarea liniei de orientare a activității în acest domeniu nu poate fi inutilă.

La noi în țară se efectuează în prezent un examen cu caracter deocamdată numai general, prin intermediul unor metode ca : probe experimentale (aparate sau probe scrise), observație, anamneză etc. O deosebită importanță se acordă observațiilor și anamnezei. După analiza tuturor elementelor obținute în urma examenului se trag concluzii privind : caracteristicile tipului de activitate nervoasă superioară și ale temperamentului, dezvoltarea proceselor de cunoaștere, activitatea senzorio-motorie, caracteristicile atenției, echilibrul nervos, emoțional, capacitatea volițională, precum și aspectele dominante ale personalității.

Rezultatele aplicării acestui examen cu caracter general au fost destul de bune, reflectate în faptul că au permis întocmirea unor caracterizări psihologice foarte apropiate de modul în care subiecții erau cunoscuți la locul de muncă. Acest lucru este cu atît mai semnificativ cu cît în momentul întocmirii caracterizării nu ne aflam în posesia vreunor date privind randamentul sau comportamentul în activitatea profesională.

Cu toate acestea, pentru că examenul general are un caracter mai mult analitic, el va fi completat printr-un examen specific. Probele specifice vor consta în executarea, în condiții de laborator, cu un utilaj adecvat, a unor activități analoge — și nu identice — cu cele profesionale. În felul acesta se asigură posibilitatea cunoașterii modului de „integrare" a tuturor proceselor și calităților psihice, a relațiilor de influențare reciprocă ce există între ele, a măsurii în care unele particularități psihice deficitare pot fi compensate prin dezvoltarea superioară a altora etc. Astfel de probe îngăduie obținerea unui diagnostic real al dezvoltării aptitudinilor și deci o prognoză foarte probabilă a randamentului în activitatea profesională.

Pentru a pune în lumină și substratul fiziologic al variațiilor diferitelor funcții psihice, în cadrul acestor probe se vor efectua, în mod paralel, înregistrări fiziologice multiple : puls, respirație, tensiune, curenți de acțiune etc.

Astfel, prin utilizarea convergentă a mai multor mijloace, se va putea obține o cunoaștere completă și reală, sub aspect dinamic, a particularităților psihice ale subiectului. Un accent deosebit se pune încă de acum pe desprinderea aspectelor majore ale personalității, știut fiind că abia prin înțelegerea justă a acestora se poate desprinde sensul și valoarea celor mai simple din acțiunile individului.

2. *Probleme de perfecționare, raționalizare, automatizare.* Creșterea neîncetată a vitezei și înălțimii de zbor a determinat apariția pe tabloul de bord al pilotului a unui număr din ce în ce mai mare de aparate de control și dispozitive ce trebuie acționate pe baza indicațiilor aparatelor de control. În legătură cu aceasta se pun mai multe probleme : găsirea celor mai adecvate poziții, forme grafice, culori, sisteme de iluminare pentru a se asigura perceperea justă și rapidă a unui număr cît mai mare de aparate, indiferent de condițiile de zbor ; determinarea limitei pînă la care se pot introduce noi aparate pe tabloul de bord, fără ca supravegherea acestuia

să fie stînjenită sau să înceteze de a mai fi eficientă ; găsirea celor mai adecvate forme și amplasări ale dispozitivelor din cabina de pilotaj ; simplificarea tabloului de bord etc. Pentru diminuarea efortului și deci a consumului de energie nervoasă, există preocupări și chiar realizări pe linia automatizării pilotajului avioanelor. Acesta este un domeniu în care colaborarea tehnicianului proiectant sau constructor, a fiziologului și psihologului trebuie să fie foarte strînsă.

3. *Metode pentru formarea și antrenarea personalului aeronavigant.* Piloții instructori știu foarte bine din experiență că nu orice metodă de lucru este la fel de bună pentru toți elevii. Pilotul instructor este pus la o mare încercare de răbdare și perseverență — deci consum de energie nervoasă — prin faptul că necontenit trebuie să-și adapteze metoda de lucru potrivit individualității fiecărui elev. În mod intuitiv, piloții aplică acest principiu ; totuși, munca lor ar fi mult ușurată dacă aplicarea lui ar fi conștientă și efectuată după criterii științifice. Pentru aceasta, ar fi util ca la începutul fiecărei perioade de instruire practică de zbor, fiecare instructor să dispună de caracterizările psihologice ale elevilor ce-i sînt repartizați, completate cu unele recomandări asupra metodei de lucru ce se poate aplica, cu indicații asupra aspectelor psihice negative pentru înlăturarea cărora este necesar să se insiste în decursul activității etc. Prin aceasta se va preveni pierderea unui timp prețios care altfel ar fi necesar instructorului pentru cunoașterea prin contact personal a individualității elevului.

Apoi, după studierea îndeaproape a procesului de pregătire teoretică și practică în școlile de aviație se pot face propuneri de îmbunătățire a procesului de învățămînt, astfel încît modul real de lucru să ajungă în concordanță cu legile psihologice ale învățării și ale formării deprinderilor. Ceva mai mult, se pot studia și propune diferite procedee practice pentru antrenarea și dezvoltarea unor aptitudini de mare importanță în activitatea de zbor.

★

După această trecere în revistă a principalelor probleme psihologice ale zborului și în baza experienței de care dispunem deja în materie de verificare a aptitudinilor de zbor, putem spune că, în condiții de perfectă stare de sănătate, tehnica pilotajului, chiar pe avioanele cele mai pretențioase, este accesibilă marei majorități a oamenilor. Diferențele dintre oameni provenind din dezvoltarea inegală a aptitudinilor, sau chiar unele deficiențe de aptitudini, se pot șterge în mare măsură printr-un antrenament adecvat. Precizăm însă că „marea majoritate" nu înseamnă *toți* oamenii. Practica arată că există și un procent — redus — de oameni care, deși sănătoși, nu reușesc să-și însușească zborul. Cei mai mulți dintre piloții-instructori semnalează cazuri de inadaptabilitate la zbor, în care nici schimbarea metodei de lucru, nici multiplicarea eforturilor și nici prelungirea peste limitele obișnuite a instructajului practic nu au fost eficace. Din fericire, acest procent este foarte scăzut. Cauzele de inadaptare pot fi

foarte diferite: manifestări emoționale de tip astenic, viteză lentă de percepere, observare și gîndire, deficiențe motorii, deficiențe în sfera calităților moral-sociale etc.

Oricît de mic ar fi acest procent, chiar simplul fapt că el persistă și după examenul medical și cel teoretic demonstrează necesitatea introducerii criteriilor psihologice în verificarea necesității de zbor, aceasta servind nu numai la depistarea celor inapți pentru zbor, dar și a celor care inițial dispun de aptitudini mai dezvoltate și care desigur pot și trebuie să fie preferați. Pe de altă parte, tehnica zborului se dezvoltă rapid și în aceeași măsură sporesc și solicitările psihice la care este supus pilotul. De aceea, aprecierea posibilităților pilotului de a se adapta la noile condiții de zbor nu mai poate fi făcută la voia întîmplării sau după metode empirice.

Nu putem încheia aceste rînduri fără a menționa că problemele psihologice ale zborului au început deja să includă aspectele speciale pe care le ridică zborul cosmic. Este sigur că într-o bună zi omul va zbura în cosmos. Tot așa de sigur este însă și faptul că dintre oamenii de știință care pregătesc acum această încununare a unui întreg lanț de eforturi și cuceriri ale minții omenești psihologii nu lipsesc.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ В СВЯЗИ С ПОЛЕТОМ

РЕЗЮМЕ

После краткого исторического обзора психологических исследований в области авиации автор переходит к рассмотрению основных вопросов психологии аэронавтики, имея в виду новые условия полета, созданные современной техникой.

I. *Психологический анализ управления самолетом*, в котором различаются три момента: А. Осведомительная деятельность; Б. Реактивность; В. Самоконтроль или после-активное осведомление. Эти три момента автор анализирует, главным образом, с точки зрения психических воздействий, которые оказывают на человеческий организм, высота, скорость, ускорение, с целью объективного определения психической нагрузки, характерной для работы пилота. Для определения психических качеств, необходимых летчику, анализ собственно деятельности надо дополнить анализом возникающих в практике форм адаптации или неадаптации.

II. *Качества, необходимые для пилота.* Автор подчеркивает, что уточнение необходимых для пилота качеств обусловлено правильным пониманием и определением этих качеств. В связэи с тим необходимо пересмотреть принцип составления профессиограмм.

III. *Особенности осуществления адаптации человек-самолет.* Автор разбирает вопрос о психологической проверке (упоминая о первых результатах, полученных в Лаборатории Авиационной Психологии и

Физиологии при Министерстве транспорта и телекоммуникаций) и перспективах улучшения этой проверки; в работе обсуждаются также вопросы усовершенствования летной машины и вопросы в связи с созданием и подготовкой кадров летчиков в свете психологических критериев.

PROBLÈMES PSYCHOLOGIQUES DE LA NAVIGATION AÉRIENNE

RÉSUMÉ

Après un bref historique des recherches de psychologie dans le domaine de l'aviation, l'auteur passe en revue les principaux problèmes de psychologie aéronautique, à la lumière des nouvelles conditions de navigation aérienne, créées par la technique moderne.

I. *Analyse psychologique de l'activité du pilote.* Trois aspects sont à distinguer : *a)* Activité d'information ; *b)* réactivité ; *c)* autocontrôle ou information post-active. Ces aspects sont étudiés spécialement au point de vue de l'influence psychique qu'exercent l'altitude, la vitesse, les accélérations, en vue de déterminer objectivement les sollicitations psychiques, caractéristiques de l'activité de pilotage. Pour déterminer les qualités psychiques nécessaires à un pilote, l'analyse de l'activité proprement dite doit être complétée par une étude des formes d'adaptation ou de non-adaptation, qui apparaissent au cours de la pratique.

II. *Considérations sur les aptitudes nécessaires au pilote.* L'auteur relève le fait que, pour bien préciser les aptitudes requises chez un pilote, il faut, au préalable, avoir une conception et une définition correctes des aptitudes en général. Pour ce faire, il est indispensable de reviser le principe des professiogrammes.

III. *Modalités d'adaptation homme-avion.* L'auteur discute les questions suivantes : celle de l'examen psychologique — avec mention des premiers résultats obtenus dans le Laboratoire de Psychologie et Physiologie aéronautiques, du Ministère des Transports et des Télécommunications — et des possibilités de l'améliorer ; le problème du perfectionnement des appareils de vol et, enfin, celui de la formation et de l'entraînement du personnel aéronautique, basés sur des critères psychologiques.

BIBLIOGRAFIE

Aleakrinski P. S., *Psihologia aeronautică* (Cap. IX din *Medicina aeronautică* sub redacția lui A. S. Popov), Moscova, 1959 (trad. rom. în manuscris).

Apostol Od., Dr., *Problema selecției aeronaviganților*, în *Revista aeronautică*, Buc., 1935.

Bobneva M. I., *Teoria informației aplicată pentru rezolvarea cîtorva probleme ale psihologiei aeronautice*, în *Voprosî psihologhii*, nr. 4, 1959, p. 175—182.

Ceaușu V., *Aspecte psihologice ale relațiilor om-mașină în transporturi*, în *Revista de psihologie*, nr. 4, 1958, p. 69—83.

Cristescu C., Dr., *Modificări psiho-fiziologice în zborul la mare înălțime*, în *Revista sanitară militară*, nr. 3, 1959, p. 340—351.

Gauchet F. et Lambert R., *Étude statistique sur le questionnaire de M. Gaston Berger et la caractérologie d'Heymans et Wiersma*, în *Le Travail Humain*, nr. 1—2, 1959, p. 97—158.

Gemelli Ag., *La sélection psychotechnique des pilotes*, în *Le Travail Humain*, nr. 2, 1938, p. 257—272.

Гератеволь С., *Психология человека в самолете*, Москва, 1956 (traducere în l. rusă a lucrării *Die Psychologie des Menschen in Flugzeug*, München, 1954).

Gorbov F. D. și Ceainova, *Examenul experimental psihologic al personalului aeronavigant*, în *Voenno-mediținskii jurnal*, nr. 10, 1959 (trad. rom. în manuscris).

Isakov P. R., *Reacțiile fiziologice ale omului în timpul acțiunii acceleraților radiale*, în *Voenno-mediținskii jurnal*, nr. 6, 1957 (trad. rom. în manuscris).

Iuganov E. M. și Zahmatov S. M., *Despre senzațiile iluzorii în timpul zborului în condiții meteorologice grele*, în *Voenno-mediținskii jurnal*, nr. 4, 1958 (trad. rom. în manuscris).

Levitov N. D., *Componentele psihologice ale activității tehnice*, în *Voprosî psihologhii*, nr. 6, 1958 (trad. rom. în *Anal. Rom-Sov.*) seria ped.-psih., nr. 2, 1959.

Manoil A., *La psychologie expérimentale en Italie* (Cap. *Sélection des aviateurs*), Felix Alcan, Paris, 1938, p. 265—352.

Misurin V. M., *Studiul particularităților individuale psihologice ale aviatorilor și expertiza medicală a capacității de zbor*, în *Voenno-mediținskii jurnal*, nr. 10, 1959 (trad. rom. în manuscris).

Oșanin D. A., *Despre studierea psihologică a operațiilor de producție*, în *Voprosî psihologhii*, nr. 1, 1959, p. 64—75.

Platonov K., *Manual de psihologie pentru personalul navigant*, Moscova, 1948 (trad. rom. în manuscris).

— *Omul în zbor*, Editura militară a M.F.A., Buc., 1959.

Wiesinger Kl., *L'homme et l'altitude*, col. Documenta Geigy, Bâle, 1957.

PROBLEME PSIHOLOGICE ȘI PEDAGOGICE ALE SCRIERII ȘI CITIRII LA COPIII AMBLIOPI; MIJLOACE ȘI PROCEDEE CORESPUNZĂTOARE

DE

D. DAMASCHIN

Problemele psihologice și pedagogice care trebuie rezolvate în activitatea instructiv-educativă cu ambliopii sînt legate de particularitățile specifice ale percepției vizuale la acești deficienți. Ambliopii, datorită deficienței vederii, se situează de la caz la caz între apropierea acuității vizuale de vedere accesibilă activității, și în cazuri grave, regresarea treptată a vederii pînă la orbirea totală. Acuitatea vizuală scăzută la acești deficienți determină influențe specifice asupra activității psihice, cu implicații asupra posibilităților de integrare în procesul de învățămînt, în viața de colectiv și în producție.

La deficienții gravi la care pierderea resturilor de vedere progresează, asistăm la includerea treptată și predominantă prin compensare a funcției analizatorului tactil.

În acest caz, procesul compensației trebuie determinat sistematic în activitatea ambliopului grav prin includerea funcțională predominantă a tactului cu formele sale specifice de reflectare. Aceasta influențează conținutul raporturilor dintre primul și al doilea sistem de semnalizare.

Perioada deficitară la ambliopii gravi, în care tactul preia treptat funcțiile analizatorului vizual, se caracterizează prin modificarea raporturilor dintre percepțiile și reprezentările vizuale și cele tactile, cu influență asupra conținutului senzorial care intră în formarea noțiunilor, asupra atenției și a capacității de lucru. Așa cum vom vedea mai departe, aceste influențe se resimt și în conduita acestor deficienți gravi, în unele aspecte ale personalității lor.

Tabloul acestor modificări, parțial sau total, este accentuat dacă copiii ambliopi sînt școlarizați la un loc cu copiii cu vederea normală, în școala de masă, situație inevitabilă în condițiile lipsei unei rețele de școli speciale de ambliopi.

În școala de masă, lipsa unui tratament medical, a metodelor și procedeelor pedagogice adecvate deficienței acestora, lipsa condițiilor materiale de lucru, duc la agravarea stării obiective a deficienței și a stărilor subiective, morale.

În aceste condiții nu mai pot fi respectate principiile fundamentale care trebuie să caracterizeze munca cu ambliopii :

a) Conservarea resturilor de vedere.

b) Reeducarea acestor resturi de vedere, de la caz la caz, la limitele condițiilor deficienței.

★

Problema ambliopilor, atît în țara noastră cît și în unele țări cu realizări remarcabile în domeniul defectologiei, este mai acută decît problema altor deficiențe. Dacă în celelalte deficiențe în genere există o tradiție de cercetări teoretice și realizări practice, în domeniul ambliopiei situația, sub toate aspectele, se prezintă diferit. Deși statisticile asupra ambliopiei arată că această deficiență se menține în majoritatea țărilor din lume, totuși, rezolvarea problemelor ei în multe țări este neglijată.

În Franța, de exemplu, așa cum arată Dr. Delthil [1], procentul de ambliopi este de 1 la 1000 copii cu vederea normală. Totuși, în 1956 în Franța existau doar 4 școli de ambliopi. Dacă ținem seama că numai Parisul avea atunci 600 000 de elevi, reiese față de statistica ambliopilor de 1/1000, că un mare număr de ambliopi rămîne fără școlarizare specială.

În U.R.S.S., așa cum reiese din statisticile și lucrările sesiunilor științifice din anul 1957 și ulterior, dacă datorită condițiilor social-economice specifice statului socialist, numărul orbilor a scăzut într-atît încît în anul 1957—1958 abia s-au găsit cîțiva elevi orbi pentru a completa o clasă I A la Moscova, numărul ambliopilor încă se menține. După cum arată N. G. Cracikovskaia [2], la 1000 de școlari cu vederea normală se întîlnesc 1—2 cu vederea slabă. Aici însă trebuie ținut seama de consecințele războiului, de blocada Leningradului, cît și de faptul că în sistemul organizării medicale din U.R.S.S., cazurile de ambliopie sînt riguros depistate, în timp ce în țările capitaliste și colonii, după cum se știe, situația este cu totul alta. Tot atît de semnificativ este și faptul că problemele psihologice și pedagogice ale ambliopilor în Occident sînt rezolvate în general de medicii oftalmologi și mai puțin de psihologi și pedagogi, fapt, care are o deosebită influență asupra concepției, metodelor și procedeelor de învățămînt.

În U.R.S.S., pentru dezvoltarea cercetărilor în domeniul ambliopiei trebuie subliniat faptul că numai la Moscova, fără a mai vorbi de celelalte centre, colaborează pedagogi, psihologi, medici din Institutul Helmholz, Institutul de Defectologie al Academiei de Științe Pedagogice și Institutul de Expertiză a Capacității de Muncă, precum și numeroase cadre didactice cu experiență, care lucrează în școlile de ambliopi. Cer-

[1] Dr. S. Delthil, *Comment instruire les enfants amblyopes, Réadaptation*, nr. 35/1956, Paris, p. 27—33.

[2] N. G. Cracikovskaia, *Din instruirea copiilor cu vedere slabă*, tradus de către Ministerul Învățămîntului și Culturii, București, 1956.

cetările lor îmbrăţişează problemele fiziologice, psihologice şi pedagogice legate de această deficienţă, precum şi condiţiile materiale de lucru în şcolile de ambliopi.

În acest sens este suficient să citäm cîteva din cercetările reprezentative recente care ne pot indica contribuţia psihologilor şi pedagogilor alături de medici în aceste probleme: *Cercetarea activităţii electrice a scoarţei cerebrale şi tulburările vederii* de K. A. Novikova, *Capacitatea distingerii culorilor la elevii slab văzători*, *Posibilitatea şi condiţiile folosirii vederii la ambliopi şi deficienţii gravi de vedere în activitatea instructiv-educativă în şcoala de orbi* de N. V. Serpokrîl [1], *Studierea şi propunerea unui nou plan de învăţămînt pentru şcoala medie şi profesională de slab văzători* de E. F. Popova, directoarea şcolii internat nr. 5 Moscova, cercetările colectivului condus de academicianul B. I. Kovalenko din Leningrad şi M. I. Zemţova din Moscova, *Cerinţele igienice pentru utilajul din şcolile de slab văzători* de A. V. Roslavţev etc.

În ţara noastră, în condiţiile inerente unui început al învăţămîntului ambliopilor, a trebuit să orientäm cercetarea noastră asupra problemelor scrierii şi citirii ca activităţi de bază în procesul de învăţămînt, pentru a contribui la îmbunătăţirea condiţiilor speciale de lucru, a metodelor şi procedeelor de învăţămînt. Abordînd unele probleme psihologice şi pedagogice ale scrierii şi citirii, ni s-a impus de la început necesitatea colaborării cu medicul oftalmolog. Stabilirea diagnosticului, a asistenţei şi indicaţiilor medicale în problema acuităţii vizuale, ca de altfel în toate problemele învăţămîntului ambliopilor, constituie un factor esenţial care ni s-a impus cu atît mai mult cu cît într-o serie de maladii evolutive înrăutăţirea vederii duce la orbirea totală, aşa cum am arătat. Dintre maladiile evolutive cu consecinţe care duc la pierderea vederii, literatura de specialitate înregistrează: glaucomul primar şi secundar, atrofiile în evoluţia nervilor optici, cataractele traumatice, retinita pigmentară, procesele inflamatorii ale corneei, opacitatea corpului vitros, deslipirile de retină etc.

O altă situaţie prezintă elevii ale căror defecte de vedere nu reprezintă o primejdie iminentă de evoluţie ca: albinismul, astigmatismul, afachia operatorie, opacitatea persistentă a corneei, cataractele [2] etc. La aceştia, starea bolii nu evoluează şi din acest punct de vedere condiţiile de lucru în procesul de învăţămînt, ca şi rezultatele, sînt diferite. Diagnosticul ne indică în acest caz că tratarea omogenă, chiar în şcoala de ambliopi unde elevii sînt grupaţi relativ omogen, este greşită. *Individualizarea muncii pedagogice* şi a *condiţiilor materiale*, ţinînd seama în primul rînd de diagnosticul medical rămîne un principiu fundamental în activitatea cu ambliopii. Aceasta impune colaborarea permanentă a medicului cu pedagogul. Subestimîndu-se această cerinţă, o muncă chiar susţinută poate avea efecte negative. Plecînd de la aceste premise, noi am propus şcolii de ambliopi din Bucureşti o programă de studierea individualităţii elevilor.

[1] Известия Академии Педагогических Наук РСФСР, Фифлопедагогические Исследования, 96, Москва, 1959.

[2] A. V. Roslavţev, *Despre iluminatul artificial în şcolile de ambliopi şi orbi*, trad. din limba rusă, vol. dactilografiat M.I.C., Buc., 1956.

în care se reflectă datele medicale, psihologice şi pedagogice şi măsurile pedagogice speciale care se impun de la caz la caz.

În cercetarea noastră am ţinut seama de următoarele date medicale, care au orientat abordarea problemelor psihologice şi pedagogice ale scrierii şi citirii: diagnosticul, acuitatea vizuală, cîmpul vizual, contraindicaţiile medicale. (Datele medicale au fost obţinute prin asistenţa oftalmologică dată elevilor noştri de dr. colonel Popovici Ivan şi dr. colonel Brambir).

Elevii cu care s-a experimentat:

1) I.C. — glaucom infantil la O.S.
O.D. — enucleat datorită glaucomului.

În perioada iunie-octombrie 1959, se constată o înrăutăţire a vederii la ochiul stîng.

2) N.I. — afachie operatorie bilaterală, cataractă secundară la O.D.
A.V. — O.D. 1/10: O.S. 1/8 +10 D.

După corecţie cu ochelari, în iunie-octombrie 1959 se constată o ameliorare simţitoare a deficienţei.

3) J.E. — nistagmus cu tendinţă rotatorie.
O.D. — mic leucom paracentral şi nefelion care ocupă centrul corneei.
O.S. — leucom corneean central cu sinechie iriană anterioară.
A.V. O.D. 1/10 cu 3,0 D.
O.S. percepe mişcarea mîinii în faţa ochilor.

Corecţia cu ochelari ajută în procesul de învăţămînt, dar elevii manifestă simptome premature de oboseală.

4) C.M. — afachie operatorie bilaterală.
A.V. O.D. 1/6 cu +10 D.
A.V. O.S. 1/10 + 10 D.

5) U.M. — afachie operatorie bilaterală cu cataractă secundară. Miopie forte.
A.V. O.D. 1/3 cu 16 D.
O.S. 1/2 — 16 D.
Ochelar pentru depărtare — 16 D.
Ochelar pentru apropiere — 13 D.

Limitele cîmpului vizual prezintă la toţi subiecţii diferenţe mici faţă de vederea normală. Aceasta ne-a permis desfăşurarea normală a experimentelor, elevii putînd urmări în spaţiul spre dreapta atît citirea cît şi scrierea. Dacă în patru din cele cinci cazuri, corecţia prin ochelar şi aplicarea unor procedee pedagogice speciale asigură condiţii de lucru, cazul elevului I.C. prezintă o situaţie deosebită din punct de vedere medical şi pedagogic. Datorită glaucomului de care suferă, se produce regresarea treptată a vederii. În acest caz, noi am propus reducerea la maximum a efortului vizual, pauze la intervale mai scurte de lucru în procesul de învăţămînt. Dată fiind pierderea inevitabilă a vederii, am propus să se înceapă cu acest elev învăţarea alfabetului Braille. Formarea reprezentărilor vizuale a literelor Braille, a diferenţierii dispunerii punctelor în componenţa fiecărei litere ca şi reprezentarea sintetică a acestora în cuvinte şi propoziţii va constitui un ajutor preţios în perceperea tactilă şi diferenţierile fine la care este solicitat analizatorul tactil în condiţiile orbirii absolute. În asemenea cazuri pro-

punem acele forme de exerciții pentru învățarea în Braille care să-l intereseze pe elev și să nu afecteze starea morală în această fază critică a pierderii treptate a vederii. În celelalte cazuri cu care s-a experimentat, corecția cu ochelari a îmbunătățit treptat posibilitățile percepției vizuale, scrierea și citirea efectuîndu-se la distanță normală de caiet. Pentru reeducarea vederii în cazul cînd ambliopia s-a instalat la unul din ochi se pot aplica unele procedee indicate în oftalmologie. Astfel se izolează ochiul cu funcție normală pe o durată de cîteva săptămîni pînă la maximum 2 luni. În acest timp se fac exerciții de reeducare a ochiului ambliop cu controale la două săptămîni asupra rezultatelor, sub asistența medicului. În acest timp se pot obține bune rezultate pentru reeducarea ochiului ambliop [1].

Rezultate mai sigure în aplicarea acestui procedeu se obțin pînă la 5—6 ani, cînd reflexul de fuzionare se dezvoltă mai ușor. După această vîrstă se obțin rezultate probabile și numai pînă la vîrsta de 10—12 ani. Prin izolarea ochiului cu funcție normală se realizează o corectare și relativă echilibrare funcțională a legăturilor nervoase în proiecțiile corticale vizuale pentru ambii ochi: o integrare treptată a stereotipilor la nivelul funcțional al ochiului normal.

Subliniem că astfel de procedee trebuie să se aplice numai sub supravegherea și controlul medicului oftalmolog în colaborare cu pedagogul și educatorul.

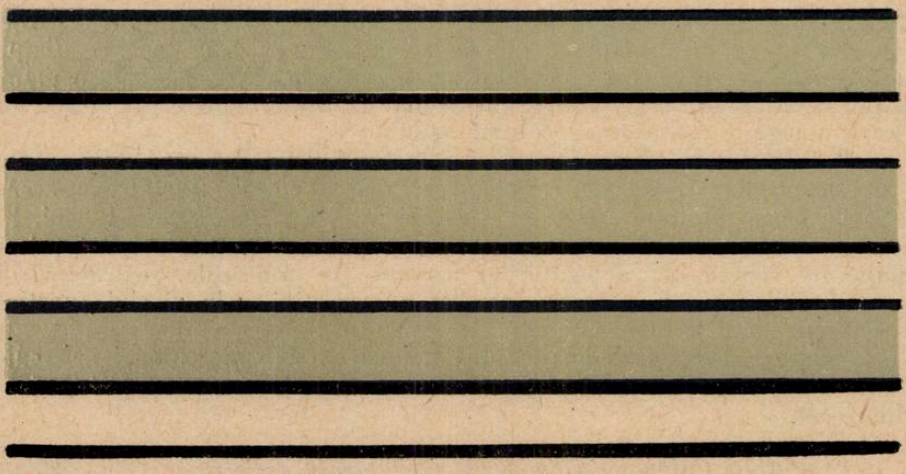
Dificultăți întîmpinate de copiii ambliopi la scrierea și experimentarea unui tip de caiet corespunzător. Observările făcute la clasele a II-a și a III-a în lunile ianuarie-iunie și septembrie-octombrie 1959 asupra modului cum scriu copiii ambliopi au arătat că greutățile cele mai mari le întîmpină acei elevi lipsiți de asistență medicală și cărora nu li se aplică corecția prin ochelar. Pentru studierea problemelor noastre s-a asigurat asistența medicului oftalmolog și ochelari pentru corecție.

Constatări preliminare desprinse din observarea scrierii la elevii ambliopi. Activitatea prelungită de diferențiere la scris, chiar în condițiile folosirii ochelarului determină apariția prematură a oboselii în raport direct cu gravitatea deficienței și cu efortul nervos depus în analizatorul vizual și motor (mîna dreaptă).

Oboseala acestor analizatori apare în medie în 10—15 minute de lucru, dar această durată variază în raport cu o serie de factori: efortul depus anterior de ambliop, dacă scrie după dictare sau copiere (dat fiind că în copiere se cere un efort vizual suplimentar), cantitatea de lumină primită etc. Pauzele de 1—2 minute refac temporar capacitatea de lucru, oboseala reapărînd însă spre sfîrșitul programului de lucru, așa cum se observă în probele efectuate de noi. Apar omisiuni frecvente de litere din cuvintele dictate, ceea ce poate indica și afectarea analizatorului auditiv. Prelungirea activității de către ambliop în condițiile apariției oboselii influențează forma grafică a literelor și randamentul la scris.

[1] Prof. Dr. Manolescu și colaboratorii, *Oftalmologia*, Buc., 1958, Ed. medicală, p. 798. Dr. E. Krajevitsch, *La rééducation visuelle des mal-voyants amblyopes et strabiques*, în *Réadaptation*, nr. 46/1958.

Activitatea coordonatorie dintre analizatorul vizual și motor (al mîinii) este diminuată și apar la scris devieri de la rînd, în sus sau în jos. Trebuie admis că aceste simptome indică instalarea treptată a inhibiției de protecție în proiecțiile corticale ale analizatorilor afectați și tendința de iradiere a inhibiției pe suprafețe largi de pe scoarță.



Tipul 4. Caiet recomandat ambliopilor gravi.

Pentru evitarea acestor consecințe atît cît este posibil, între alte procedee și mijloace am formulat ipoteza creării unui astfel de tip de caiet, care ținînd seama de fenomenele descrise, să ușureze efortul nervos, capacitatea de diferențiere, să evite instalarea prematură a stării de oboseală și să determine o creștere calitativă și cantitativă la scris. Ipoteza unui astfel de caiet pleacă și de la analiza insuficiențelor pe care le prezintă tipurile de caiete folosite în școlile de ambliopi în prezent.

Cum s-a organizat experimentul. Experimentul s-a efectuat cu cei 5 elevi care prezintă forme gradate și reprezentative ale deficienței, aceasta în scopul de a avea un tablou cît mai complet al condițiilor activității ambliopilor.

S-a asigurat acestor elevi condiții optime ale unei iluminări naturale în locurile lor de lucru. Pentru experiment, noi am folosit 4 tipuri de caiet, ultimul tip experimental fiind creat de noi în raport cu cerințele psihologice și pedagogice ale ambliopilor la scris și îmbunătățit pe baza rezultatelor practice obținute.

Tipul 1 — caiet de dictando obișnuit cu liniatura de culoare albăstruie.

Tipul 2 — caiet cu 3 spații orizontale mai înguste străbătute de linii oblice de culoare albăstruie.

Tipul 3 — caiet de muzică format lung, cu portative de culoare albastră-verzuie. (Acest tip de caiet a fost introdus de conducerea școlii pe baza unor observări juste a rezultatelor mai bune ce s-au obținut).

Tipul 4 (vezi modelul anexat) — un tip de caiet, propus de noi, formatul obişnuit de dictando cu 3 rînduri de 1 cm lăţime fiecare rînd. Rîndul din mijloc colorat în albastru-verzui deschis [1], este prevăzut cu două margini de culoare neagră groase de 1,30 mm. Acest tip de caiet trebuie să realizeze o foarte bună diferenţiere, în primul rînd la deficienţii gravi.

În zile consecutive s-au dat elevilor dictări la fel de grele de cîte 10 minute la începutul şi sfîrşitul programului de lucru, pentru a înregistra rezultatele la scris în stare de odihnă şi de oboseală a analizatorului vizual-motor. Dictările s-au făcut de aceeaşi profesoară a clasei pentru a se păstra ritmul constant al dictării şi din bucăţi de citire diferite pentru a nu desprinde formele grafice în proba de la sfîrşitul programului [2].

INTERPRETAREA REZULTATELOR

Tipul 1 de caiet: numărul propoziţiilor scrise este mai redus ca pe celelalte tipuri de caiete. În dictările de la sfîrşitul programului şcolar, apar evidente fenomenele oboselii în analizatorul vizual motor. Randamentul în dictările finale este numai de 60—80% din randamentul dictărilor de la începutul programului. Apar omisiuni de litere, greşeli de punctuaţie, forma grafică a literelor imprecisă, substituiri de litere, acestea indicînd accentuarea stării de oboseală în analizatorul vizual-motor, pe acest tip de caiet.

Tipul 2 de caiet: rezultatele sînt puţin diferite de cele din tipul 1 de caiet. În dictările finale, randamentul este mai scăzut ca în dictările de la începutul programului, omisiuni şi substituiri de litere, forma grafică a literelor şi devierile arată că şi acest tip de caiet determină instalarea prematură a stării de oboseală. Existenţa liniilor oblice se pare că accentuează greutatea percepţiei vizuale şi starea de oboseală, îndeosebi la deficienţii gravi şi la cei fără corecţie.

Tipul 3 de caiet: volumul propoziţiilor scrise este mai mare decît pe celelalte două tipuri de caiete, chiar la deficienţii gravi. Se îmbunătăţeşte precizia mişcărilor motorii în executarea grafică datorită măririi posibilităţii de diferenţiere a rîndurilor. În dictările de la sfîrşitul programului şcolar, fenomenele de oboseală sînt mai reduse, ceea ce dovedeşte eficacitatea acestui model de caiet faţă de celelalte două.

Tipul 4 de caiet prezintă o situaţie deosebită. Scrierea pe acest caiet realizează o foarte bună diferenţiere vizuală datorită distingerii cu uşurinţă a obiectului de fond; coloritul deosebit şi lizierele pronunţate ale spaţiului de scris favorizează acest proces. Rezultatele pe acest caiet sînt superioare îndeosebi pentru ambliopii gravi (exemplu caietul elevului I.C.).

[1] Spaţiul colorat albastru-verzui poate şi trebuie să aibă 2—3 nuanţe mai închis pentru ambliopii gravi şi mai deschis pentru ambliopii mai puţin gravi.

[2] Experimentele s-au făcut la clasa a II-a din ianuarie 1959 pînă în iunie 1959 şi septembrie-octombrie 1959, aceeaşi clasă a III-a cu concursul prof. Popescu Brebenel.

Fenomenele complexe care apar la scris ca rezultat al accentuării oboselii analizatorului vizual-motor în probele de la sfîrșitul programului școlar sînt mai reduse în comparație cu aceleași probe pe celelalte tipuri de caiet. Rezultatele obținute arată că acest caiet favorizează dezvoltarea proceselor de compensare a vederii, îndeosebi la ambliopii gravi. Posibilitățile de diferențiere vizual-motorie sînt ajutate substanțial, ceea ce influențează calitativ *rezultatele ulterioare* la scris care se *mențin în aceste condiții la un nivel constant.*

Fenomenele instalării premature a oboselii sînt diminuate așa cum reiese din probele de la sfîrșitul programului școlar. Rezultatele apreciate în ansamblu în timp conduc la constatarea unor influențe pozitive asupra acuității vizuale. Deși această problemă deosebit de importantă nu a format în special obiectul cercetării de față, ea se constată obiectiv fiind confirmată și de cercetările sovietice actuale [1].

INFLUENȚELE ACTIVITĂȚII ORGANIZATE SISTEMATIC ASUPRA ACUITĂȚII VIZUALE A AMBLIOPILOR

Cercetătoarea N. V. Serpokrîl, în lucrarea citată mai sus, pe baza experimentelor făcute cu ambliopii care nu sînt gravi, ajunge la concluzia că, în procesul unor activități pedagogice organizate, acuitatea vizuală are tendințe de creștere.

Creșterea acuității vizuale în cadrul acestor activități s-a manifestat la 83% din elevi, la 7% a rămas neschimbată, iar la 10% a scăzut din cauza evoluției bolilor de care sufereau. O altă grupă de elevi care nu a fost inclusă într-un proces pedagogic organizat, în care să se pună accentul pe folosirea văzului, ci s-a lucrat oral, rezultatele au fost cu totul diferite: la 44% din elevi, acuitatea vizuală a crescut, la 20% acuitatea vizuală a rămas neschimbată, iar la 30%, A.V. a scăzut.

Din aceste date comparative se poate conchide că creșterea A.V. este condiționată de includerea analizatorului vizual în activități pedagogice organizate, respectîndu-se condițiile de higiena vederii. Creșterea A.V., arată autoarea, se datorește de asemenea folosirii judicioase a ochelarului de corecție și reglementării volumului materialului și timpului de lucru. O influență deosebită asupra A.V. o are iluminatul. Aceste condiții au fost asigurate de noi nu numai pentru subiecții cu care s-au făcut experimentele, ci pe cît posibil pentru întreaga clasă de elevi. Experimentele făcute de N. V. Serpokrîl au arătat că la luminozitatea de 50—60 de lucși, la locul de muncă al fiecărui elev, chiar într-o activitate vizuală de scurtă durată, au apărut simptomele oboselii vederii. În același timp, acuitatea vizuală a crescut la 77% dintre elevi cu vedere monoculară în condițiile luminozității de 980 lucși. A.V. în condițiile luminozității pînă la 980 de lucși a înregistrat o creștere mare, dar A.V. s-a micșorat la elevii care sufereau de atrofia nervului optic. Concluzia care se desprinde este că în

[1] Considerăm necesar să ne referim succint la cercetarea lui N. V. Serpokrîl, citată, întrucît ea confirmă rezultatele obținute prin folosirea caietului pe care-l propunem.

cazurile contraindicate prin diagnostic, creșterea luminii trebuie să se facă în mod riguros după prescripția medicului.

Rezultatele obținute de noi folosind acest tip de caiet, cum și îmbunătățirile ulterioare, care s-au stabilizat la un nivel superior, constant la ambliopii mai puțin gravi, arată îmbunătățiri în însuși procesul vederii.

Bazîndu-se pe cercetările lui N. V. Serpokrîl, rezultatele obținute de noi, atît la scriere cît și la citire, după cum vom vedea, deschid perspectiva unor influențe dirijate în procesul instructiv-educativ, care să conducă la îmbunătățirea A. V.

Pentru aceasta însă este necesară organizarea sistematică a activității, folosirea ochelarilor de corecție, reglementarea volumului materialului și timpul de lucru și asigurarea unei luminozități corespunzătoare, folosirea la clasa I-a și a II-a îndeosebi, a caietului creat și experimentat de noi, în raport cu gravitatea ambliopiei.

UNELE PROBLEME PSIHO-PEDAGOGICE ALE PROCESULUI CITIRII LA AMBLIOPI

În procesul de învățămînt, scrierea ca și citirea reprezintă pentru elevii ambliopi un efort vizual foarte susținut. Consecința în timp a suprasolicitării vederii, îndeosebi în condiții de lucru contraindicate, este cronicizarea stării de oboseală a analizatorului vizual și motor cu toate implicațiile pe plan fiziologic, psihic și pedagogic, între care : pierderea simțitoare și treptată a resturilor de vedere, îndeosebi la ambliopii cu maladii evolutive, scăderea acuității vizuale, cu repercusiuni asupra percepției la scris și citit, tendința memorizării textului, ca o supapă de evitare a efortului vizual la citire, cu pierderea treptată a capacității de analiză și îndeosebi sinteza grafică, în silabe și cuvinte. Între altele, aceste consecințe apar și datorită folosirii excesive a metodei orale, a prelucrării orale a materialului în lecții, metodă care se recomandă, în anumite limite însă, în școala de ambliopi pentru a compensa efortul vizual. În asemenea condiții se impune o diferențiere foarte atentă a acestor consecințe și a cauzelor lor, care țin de deficiența vederii și consecințele similare care țin de diagnosticul de debilitate mintală către care se poate înclina în asemenea situații.

Trebuie precizat însă unde încetează consecințele ambliopiei și unde începe debilitatea mintală sau simpla rămînere în urmă datorită altor cauze. Sînt cunoscute în acest sens consecințele pedologiei în problema educației. Preconizarea metodei orale și folosirea ei antrenează deopotrivă și analizatorul auditiv, favorizînd astfel nu numai dezvoltarea proceselor compensatorii la nivelul scoarței prin antrenarea activității de analiză și sinteză auditivă, dar și sumarea pe plan practic a acestei activități, cu activitatea de analiză și sinteză vizuală și motorie. Folosirea metodei orale — ascultînd, povestind, conversînd —, are o influență pozitivă multilaterală și asupra capacității de memorare, menajîndu-se astfel efortul vizual. Observările noastre la clasa I-a și a II-a în cursul acestui an, cînd stereotipii cititului nu erau încă suficient consolidați, au arătat că dacă nu se

folosește un control periodic asupra capacității de analiză și sinteză grafică pe manual a literelor, silabelor și cuvintelor, apar o serie de fenomene complexe negative : tendința memorării mecanice a textului, pierderea treptată a analizei și sintezei grafice a silabelor și cuvintelor, reproducerea formală a textului, neînțelegîndu-se cele citite, omiterea literelor finale în cuvinte, denaturarea cuvîntului și a semnificației, percepția greșită a cuvintelor și verbalizarea lor vicioasă, tendința de instaurare în vorbirea curentă a acelor cuvinte care s-au însușit greșit. Parțial sau în configurații diferite, aceste fenomene pot apare nu numai datorită folosirii excesive în lecții a prelucrării orale a materialului, datorită întîrzierii la studii din cauza vederii slabe sau datorită unor metode și procedee de predare contraindicate, ci și datorită cumulării vederii slabe, cu diferite forme de debilitate mintală, situație întîlnită uneori în școlile de ambliopi. Este absolut necesar în asemenea cazuri ca medicul în colaborare cu pedagogul pe baza unui examen atent să diferențieze pentru fiecare elev în parte cauzele care determină rămînerea în urmă a procesului de învățămînt, urmărindu-se cu atenție evoluția posibilităților sale pentru a se stabili dacă evoluția ulterioară confirmă sau infirmă diagnosticul și indicațiile stabilite.

Procedeele pedagogice experimentate de noi au dus la înlăturarea în general a unor astfel de lipsuri și însușirea unei citiri corecte.

Din numărul de 6 elevi la clasele I și a II-a care prezentau o asemenea situație, s-au întîmpinat dificultăți cu un singur elev, care prezintă un interes deosebit din punct de vedere psihologic și pedagogic. Elevul C.S. din clasa I, deși repetă această clasă, dă rezultate slabe la citire. în timp ce la matematică rezolvă cu relativă ușurință unele exerciții și probleme din manual. Examenul mai larg făcut de noi arată că acest elev manifestă rămînere în urmă la învățătură în cursul celor doi ani, determinată și de debilitatea mintală. Elevul citește în general pe baza memorării orale a conținutului, fără înțelegerea textului, deși cunoaște literele. Omite literele finale la unele cuvinte pe care le pronunță greșit. Pronunția acestor cuvinte și ritmul vorbirii este defectuos. Omiterea literelor finale și pronunția vicioasă a cuvintelor influiențează procesul comunicării verbale. Procedeele pedagogice experimentate de noi cu acest elev și aplicate de profesoara clasei și de educatoare, arată greutatea de a sintetiza literele în silabe și în cuvinte, deși procedîndu-se analitic, el le cunoaște ; tendința de a răspunde prin recitarea cîntată a conținutului, recitare declanșată stereotip, fără sens logic. Noi am urmărit în cursul anului refacerea posibilității de sinteză prin controlul vizual analitico-sintetic al cuvintelor și reproducerea conținutului textului. După un număr relativ redus de astfel de repetiții s-au obținut cu acest elev unele rezultate în pronunția cuvintelor (exemplu : Gheorghiță în loc de Gheorghiț și altele). Rezultatele obținute în timp de o lună și apreciate comparativ prin întregistrarea pe bandă de magnetofon arată necesitatea continuării procedeelor indicate și o mai susținută activitate de pregătire de către educatoare în orele de meditații.

După 6 luni, cu întreruperea vacanței, se constată la acest elev creșterea relativă a capacității de inhibare a mișcărilor motorii necoordonate,

eliminarea unor omisiuni la citit și o mai bună reproducere a conținutului textului.

Unele progrese înregistrate în acest an cu acest elev sînt cu totul necorespunzătoare în raport cu situația de a repeta clasa I și cu munca depusă de el pe durata aplicării procedeelor timp de 9 luni. Rezultatele care s-au obținut arată că la acest copil, ambliopia este coroborată și cu debilitatea mintală. Ceea ce este tot atît de semnificativ în acest caz este și faptul că progresele la citire se reduc în genere numai la bucata pregătită, fără a putea fi generalizate la bucățile noi, așa cum se întîmplă cu copilul normal. Ținînd seama și de vîrsta lui înaintată (are 12 ani în clasa I), trebuie orientat spre o școală specială în care să se țină seama de cumularea ambelor deficiențe pentru a-și însuși unele deprinderi profesionale practice.

CONCLUZII ȘI PROPUNERI

Pentru conservarea și reeducarea resturilor de vedere la elevii ambliopi, propunem adoptarea tipului de caiet prezentat și experimentat de noi. Ușurînd diferențierea în analizatorul vizual motor, folosirea acestui caiet reduce efortul nervos și realizează o îmbunătățire calitativă și cantitativă la scris, cu influențe asupra acuității vizuale.

Analiza materialelor scrise de ambliopii care folosesc acest caiet arată o îmbunătățire calitativă, care se fixează și se menține ulterior la un nivel constant.

Trebuie presupus că menținerea rezultatelor pozitive la un nivel constant arată o îmbunătățire a diferențierii, a analizei și sintezei în analizatorul vizual-motor, fapt care indică un proces de compensare asupra acuității vizuale. Cercetările lui N. V. Serpokrîl indicate aici confirmă acest fenomen.

Pentru evitarea formalismului în însușirea textelor prin pierderea recunoașterii caracterelor grafice la citit, este necesară folosirea în procesul de învățămînt a procedeelor indicate de noi, care antrenează activitatea de analiză și sinteză pe text în însușirea unei citiri corecte și logice.

Pe baza rezultatelor obținute cu elevii claselor I și a II-a, în urma procedeelor indicate aici, este necesar ca la citire la clasa I și la începutul clasei a II-a, cînd datorită particularităților deficienței ambliopilor, formarea deprinderilor de citire vizuală corectă este îngreuiată sau neconsolidată, să se folosească exerciții sistematice de combinare a metodei orale cu analiza și sinteza vizuală a elementelor grafice pe text în silabe, cuvinte, propoziții.

Este necesar controlul pe text al recunoașterii cuvintelor și propozițiilor pe care elevul le citește. Lipsa controlului vizual periodic și lipsa exercițiilor analitico-sintetice pe text favorizează memorarea orală, mecanică și formală, întrucît percepția vizuală cere din partea ambliopilor un efort susținut pe care aceștia sînt înclinați să-l evite.

Ca procedeu indicăm exerciții de recunoaștere discontinui pe carte a cuvintelor citite, raportarea periodică a narațiunii la text cu indicarea

pe manual. Pentru a se evita omisiuni de litere mai ales la sfîrșitul cuvintelor și pentru a ajuta perceperea lor diferențiată, este indicată individualizarea literelor din cuvintele complexe între altele și prin folosirea unor cartonașe cu deschizături mobile care limitează cîmpul percepției vizuale numai la litera sau silaba indicată.

Acestei analize trebuie să-i urmeze sinteza în cuvînt, propoziție, repetîndu-se de un număr suficient de ori și pronunțîndu-se cu glas tare. În acest mod se corectează pe calea controlului auditiv exprimarea greșită, prevenindu-se astfel dezvoltarea vicioasă a vorbirii.

Pentru desprinderea vizuală cu ușurință a componentei omise, se pot folosi o serie și de alte procedee care sînt bine cunoscute în psihologia pedagogică.

De asemenea, folosirea unei bănci speciale în procesul de învățămînt, a lupelor pentru a ușura percepția vizuală a ambliopilor, constituie mijloace indispensabile care colaborează la înlăturarea chiar și relativă a consecințelor deficienței.

Este necesară alcătuirea și ținerea la zi pe baza programei pentru studiul individual al elevului, a datelor care să reflecte situația deficienței, eventuala ei evoluție; pe baza acestor date numai trebuie să se desfășoare adecvat procesul de învățămînt.

Colaborarea dintre medic, pedagog și educator constituie condiția esențială în aplicarea eficientă a acestor metode și procedee.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ В СВЯЗИ С ПИСЬМОМ И ЧТЕНИЕМ СТРАДАЮЩИХ АМБЛИОПИЕЙ ДЕТЕЙ; СООТВЕТСТВЕННЫЕ СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ

РЕЗЮМЕ

Автор излагает результаты исследования страдающих амблиопией детей — учащихся первых и вторых классов. Как известно, сложение навыков правильного зрительного чтения у страдающих амблиопией затруднено, и поэтому необходимо прибегать к особым методам, которые компенсировали бы недостаток зрения. Для направления и перевоспитания зрения этих школьников автор предлагает ввести специальный тип тетради, который облегчает различение букв в зрительном анализаторе, уменьшая нервное усилие, и приводит к качественному и количественному улучшению письма, положительно воздействуя и на остроту зрения вообще.

Для приобретения навыков правильного зрительного чтения автор предлагает также применить систематические упражнения, сочетающие устный метод со зрительным анализом и синтезом графических элементов текста по слогам, словам и предложениям (это рекомендуется в первом классе и в начале второго класса). Наряду с этим необходимо, чтобы учащиеся контролировали бы текст, узнавая прочтенные ими слова

и предложения. Автор указывает при этом, что отсутствие периодического зрительного контроля и аналитическо-синтетических упражнений с текстом часто содействует развитию механической устной памяти, поскольку зрительное восприятие требует от страдающих амблиопией непрерывного, трудно для них осуществимого усилия. В качестве приемов рекомендуется упражнения в узнавании в книге уже прочитанных слов вразбивку. Во избежание пропуска букв, особенно в конце слов, и в помощь дифференцированному восприятию рекомендуется индивидуализировать буквы в сложных словах, между прочим пользуясь и кусочками картона с подвижными отверстиями, ограничивающими поле зрительного восприятия в пределах указанной буквы или слога. За этим анализом должен следовать синтез в слове, в предложении, причем его повторяют достаточное число раз и громко произносят отдельные слова. Таким образом путем слухового контроля исправляется ошибочное произношение и предупреждается неправильное развитие речи.

Для успешного воспитания страдающих амблиопией детей, наряду с разными методами и приемами необходимо ежедневно отмечать, на основании плана индивидуальной работы учащегося, те данные, которые отражают состояние недостаточности зрения, ее возможное развитие. Конечно, в школах для страдающих амблиопией детей сама собой разумеется необходимость сотрудничества между врачом, педагогом и воспитателем.

PROBLÈMES PSYCHOLOGIQUES ET PÉDAGOGIQUES DE L'ÉCRITURE ET DE LA LECTURE CHEZ LES ENFANTS AMBLYOPES. MOYENS ET PROCÉDÉS EFFICACES

RÉSUMÉ

L'auteur expose les résultats qu'il a obtenus, en suivant des élèves amblyopes des première et seconde classes primaires. On sait combien l'apprentissage de la lecture correcte est difficile chez les enfants amblyopes et combien il exige des méthodes spéciales en vue de suppléer à leurs déficiences visuelles. Pour corriger et rééduquer la vue insuffisante de ce genre d'élèves, l'auteur propose un type spécial de cahier, qui facilite la différenciation des lettres par l'analyseur visuel, réduisant, par là, l'effort nerveux, amenant une amélioration qualitative et quantitative de l'écriture, et exerçant aussi une influence favorable sur l'acuité visuelle en general.

En vue de former des habitudes de lecture visuelle correcte, l'auteur propose également des exercises systématiques, combinant la méthode orale avec l'analyse et la synthèse visuelle des éléments graphiques du texte, appliquées aux syllabes, aux mots et aux propositions. Cela est spécialement recommandé pour la première classe primaire et pour le début de la

seconde. En outre, il convient que les élèves fassent, sur le texte, un contrôle de la reconnaissance des mots et des propositions à lire. L'auteur insiste sur le fait que l'absence d'un contrôle visuel périodique et le défaut d'exercices analytiques-synthétiques sur le texte favorisent la mémorisation orale, bien souvent mécanique, car la perception visuelle réclame de la part des amblyopes un effort soutenu, qu'il leur est plus difficile de fournir. Il recommande le procédé des exercices de reconnaissance *discontinue*, sur le livre, des mots lus. Pour éviter l'omission de certaines lettres, surtout à la fin des mots et, d'autre part, pour en faciliter la perception différenciée, il recommande l'individualisation des lettres dans les mots complexes. Il préconise, entre autres, l'emploi de petits cartons à ouvertures mobiles, limitant le champ de la perception visuelle à la seule lettre ou syllabe indiquée. Cette analyse doit être suivie de la synthèse du mot, de la proposition, répétée autant de fois qu'il sera nécessaire et en faisant prononcer à haute voix différents mots. Ce procédé permet de corriger, par la voie du contrôle auditif, l'expression erronée et de prévenir ainsi une évolution défectueuse du parler.

Pour réussir l'éducation des amblyopes, il faut, outre les divers autres méthodes et procédés, tenir à jour, conformément au programme d'études individuelles de l'élève, les données exprimant l'état actuel de la déficience et son éventuelle évolution. Il va sans dire que, dans les écoles d'amblyopes, la collaboration entre le médecin, le pédagogue et l'éducateur s'impose.

FORMAREA PERCEPȚIEI VIZUALE SUB UNGHI MIC

DE

A. BÎRCĂ

În anumite profesiuni, ca cele legate de circulația feroviară, circulația rutieră și navigația aeriană, obiectele sînt percepute în condiții de vizibilitate foarte variate, iar trecerea de la o situație la alta este foarte rapidă. De aceea pentru a veni în ajutorul practicii de producție, s-a pus și se pune problema studierii din punct de vedere psihologic a formării, evoluției percepțiilor vizuale sub unghi mic (s.u.m.) la om.

În psihologia sovietică au fost făcute studii asupra percepției vizuale de la distanță de B. M. Teplov (9), precum și de N. A. Kaniceva și A. I. Zotov (4). V. G. Ananiev (1) face o serie de considerații teoretice legate de această problemă, M. L. Alexandrova (2), tratează problema percepperii de la distanță a figurilor geometrice simple și plane.

Lucrarea de față, efectuată după îndrumările date de prof. dr. Gh. Zapan și conf. Paul Popescu-Neveanu, are ca scop cercetarea modului în care se formează percepția vizuală s.u.m. a obiectelor cu volum, de la prima sesizare, pînă la identificarea obiectului.

Se știe că percepția este rezultatul mai multor excitanți care acționează asupra analizatorilor omului simultan.

„Legătura reciprocă dintre organele de simț, legătura cu ajutorul căreia se realizează percepția, se formează sub influența mediului exterior în raport cu legăturile obiective dintre însușirile obiectelor și fenomenelor. Percepția nu este pur și simplu o sumă de senzații. Percepția este o formă mai profundă și mai complicată de reflectare a realității“ [1]. Precum se știe pentru a se forma o percepție, excitanții din complexul care îi dau naștere trebuie să fie între ei într-un anumit raport care să se mențină constant ori de cîte ori acest complex își exercită acțiunea sa. În felul acesta, percepția este provocată prin acțiunea unui complex de excitanți, care în decursul vieții omului nu-și modifică raporturile între ei, putînd

[1] N. N. Sokolov, *Percepția în lumina învățăturii lui I. P. Pavlov despre conexiunile temporare*, în *Analele Rom.-Sov.*, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1951.

semnaliza un obiect oarecare cu o identitate bine stabilită. Dacă dintr-un motiv sau altul se modifică raporturile dintre excitanții care formează complexul, rezultatul va fi o nouă percepție care va semnaliza un obiect nou, sau unul de care se apropie cel mai mult noul complex.

Prin urmare percepția nu poate să se formeze fără a include, fără a se sprijini pe date acumulate în decursul întregii vieți, pe întreaga experiență anterioară. „În fiecare percepție se includ și reprezentările experienței trecute, și gîndirea dobîndită și de asemenea, într-un anumit sens, sentimentele și emoțiile" [1].

În procesul percepției, proprietățile obiectului sînt strîns legate între ele, constituind o unitate complexă și multilaterală. Perceperea, identificarea unui anumit obiect este posibilă datorită experienței trecute, care se oglindește în creier sub forma unor asociații vechi.

În formarea percepției vizuale sub unghi mic (s.u.m.) în cazul în care privind un obiect care nu e cunoscut din experiența noastră anterioară așezat la mare distanță și ne apropiem treptat de el pînă la perceperea lui completă, distingem o serie de etape de recunoaștere a obiectului respectiv (Teplov, Kaniceva, Zotov), ca și în cazul perceperii vizuale de la distanță a figurilor geometrice simple și plane (Alexandrova).

În cele ce urmează redăm experiențele noastre privind percepția obiectelor (s.u.m.).

Pentru a cerceta problemele amintite mai sus, am efectuat o serie de experiențe pe 77 de subiecți, împărțite în două grupe:

Grupa I — *experiențele de bază*, efectuate pe 57 subiecți.

Grupa a II-a — *experiențele de control*, efectuate pe 20 subiecți.

Cercetările au fost realizate în cursul lunii iulie 1957. Ca loc de experimentare am folosit culoarul școlii medii din orașul Sf. Gheorghe. Culoarul era bine luminat avînd o lungime de 50 m, fapt care a permis ca obiectele alese pentru experiențe privite dintr-un capăt al culoarului, să fie văzute sub unghi foarte mic. Prin deplasarea subiectului către obiectele respective, imaginea acestora se mărea treptat.

Subiectul se apropia de obiect mergînd în linie dreaptă, perpendiculară pe obiect. Apropierea se făcea pînă în momentul în care subiectul putea identifica obiectul expus, putînd astfel analiza părțile sale componente. Subiectul nu avea voie să-și schimbe direcția mersului adică să meargă mai la stînga sau mai la dreapta față de direcția indicată. De asemenea i s-a dat indicația să nu se aplece în nici o parte, căci orice mișcare a capului sau trunchiului ar fi dus la schimbarea unghiului sub care era privit obiectul. Alegerea locului a fost determinată de două motive principale: 1. Greutatea efectuării experiențelor în alte condiții, cum ar fi fost de pildă, strada, cîmpul etc. 2. Înlăturarea celorlalți factori care ar fi acționat asupra subiectului și asupra percepției însăși.

Subiectul nu știa ce obiecte îi vor fi prezentate, pentru ca relatările lui să nu fie influențate în nici un fel.

Experiențele din ambele grupe au fost făcute în aceleași condiții, deosebindu-se numai prin obiectele întrebuințate. Obiectele au fost alese

[1] С. Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*, Государственное учебно-педагогическое издательство просвещения РСФСР, Москва, 1946, Изд. IIа, стр. 244.

în așa fel încît un om cu acuitate vizuală normală să nu le poată identifica la distanța respectivă (50 m). Un prim criteriu pentru alegerea obiectelor care urmau să fie percepute a fost mărimea aproximativ egală a lor, știut fiind faptul că la aceeași distanță de subiect, obiectele de mărimi diferite sînt văzute sub unghiuri diferite. Al doilea criteriu a fost acela ca obiectele să nu iasă din comun, ci dimpotrivă, să fie obișnuite. Astfel în grupa I am întrebuințat 3 obiecte : 1. Scaun răsturnat, cu picioarele către subiect ; 2. bust (statuie) ; 3. valiză și un glob de sticlă mată care se vedea pe jumătate din spatele valizei.

Pentru grupa a II-a de experimente (experimentele de control) am folosit alte obiecte : 1. coș de nuiele ; 2. cană de metal ; 3. servietă mare.

Subiectul, apropiindu-se foarte încet de obiect, relata verbal ceea ce vedea la cealaltă extremitate a culoarului. Relatările au fost notate de către experimentator în protocol, indicîndu-se în același timp și distanța de obiect la care a fost făcută fiecare relatare. Culoarul a fost marcat vizibil din metru în metru. Subiecții au fost copii și tineri între 12—18 ani, toți avînd o suficientă experiență de viață, vederea normală, iar percepția ajunsă la maturitate.

Înainte de experiment, subiecții au fost supuși unui examen medical general, care nu a semnalat nici o defecțiune patologică a analizatorului vizual (afară de un singur subiect, care va fi menționat în lucrare în mod special).

REZULTATELE OBȚINUTE

În urma cercetărilor, am constatat că din 110 experimentări individuale (57 subiecți) la distanța de 50 m, la un număr de 42 probe individuale subiecții relatează că nu știu ce văd, că ceea ce văd este neclar, dar totuși văd „ceva". În cazul celorlalte probe individuale subiecții indică un obiect pe care pretind că-l văd. Obiectul indicat de ei este altul decît cel care le este prezentat.

Iată primele 6 relatări în ordinea frecvenței, relatări la 50 m care nu corespund realității :

Obiectul 1 (scaun)		Obiectul 2 (bust—statuie)		Obiectul 3 (valiză+glob)	
Relatări false	Nr. subiecți	Relatări false	Nr. subiecți	Relatări false	Nr. subiecți
coș	11	om	7	geantă	6
pătrat	6	statuie	6	valiză	6
ladă	5	picior de scaun	3	scaun	2
ghiveci	5	lemn	3	ladă	2
scaun	2	postament	1	ceva negru	2
roabă etc.	1			fărăș etc.	1

Printre relatările la 50 m unele corespund realității (ob. 1 — scaun, 2 subiecți ; ob. 2 — statuie, 6 sub. ; ob. 3 — valiză, 6 subiecți). Aceasta nu înseamnă că subiectul a perceput scaunul, statuia sau valiza prezentată,

ci i s-a părut că vede un scaun, o valiză, o statuie, dovadă că după 2—3 metri de mers spre obiect, își retrage afirmația primă, relatînd că vede altceva. De pildă, subiectul T.G. la 50 m spune că vede valiză sau servietă, iar la 26 m încă nu poate spune sigur dacă are în față o valiză sau alt obiect. Subiectul L.I. la 37 m spune că vede valiza, iar la 30 m geantă. Subiectul S.A. la 49 m relatează — bust, iar la 38 metri lemn. De asemenea, subiectul T.I. la 32 m spune că vede statuie, ca numai după 2 metri, adică la 30 m, să se autocorecteze spunînd că vede un lemn, o despicătură de lemn. (Subiecții cu acuitate vizuală excepțională nu au fost incluși în experimente). Pe măsură ce se apropiau de obiect, subiecții relatau ce văd, corectîndu-se singuri în momentul în care li se părea că au greșit. Iată două exemple de autocorectări, relatări ale subiecților S.Ș. și N.I.

S. Ș.	N. I.
50 m făraș	50 m neclar
45 m vătrai	45 m coș
41 m ușă și burlan (de sobă)	39 m tablou
35 m geantă și minge	24 m ghiveci de flori
20 m bec și geantă	16 m scaun.
17 m valiză și jumătate glob.	

Am numit aceste autocorectări, — schimbări ale percepției vizuale s.u.m. deoarece subiectul este convins că percepe ceea ce relatează, iar dacă ar rămîne la o anumită distanță de obiect, să spunem în cazul subiectului S.A. la 38 m, — el ar fi încredințat că în fața sa era o despicătură de lemn. În medie, au avut loc patru schimbări ale percepției vizuale s.u.m. Am avut unele variații în plus sau în minus în funcție de subiecți. Reprezentate grafic, distanțele la care se fac schimbările percepției vizuale s.u.m. prezintă curbe Gauss foarte clare, fie că sînt curbe Gauss complete, fie că apar curbe Gauss întrerupte.

Faptul că este nevoie de o anumită apropiere de obiect pentru a avea loc schimbarea percepției și apoi pentru formarea percepției detaliate, denotă că și în cazul formării percepției vizuale s.u.m., întocmai ca și la apariția senzației este nevoie de o anumită intensitate, în cazul nostru de o anumită mărime a excitantului pentru ca percepția să poată apărea. Astfel, observăm că la distanța de 50 m la numărul de 110 subiecți, 42 subiecți relatează că acolo este ceva, dar nu pot spune ce este. La 10 subiecți deși au participat la experimente, rezultatele nu au putut fi luate în considerație deoarece cunoșteau dinainte obiectele. Dar deși în 58 de cazuri subiecții au relatat că văd un oarecare obiect, este evident că dacă am mări distanța de la care se percepe obiectul peste 50 m am ajunge la un moment dat ca absolut toți subiecții să relateze că nu pot spune ceea ce văd. Deci, această etapă în formarea percepției vizuale s.u.m. este obligatorie pentru toți, indiferent de distanța la care ea are loc. Această distanță a sesizării obiectului, reprezintă etapa percepției minimale de distanță (pragul minimal).

De remarcat că marea majoritate a subiecților relatează obiecte care se aseamănă cu cele prezentate.

Trebuie să precizez că datele pe care le-am obținut în condițiile specifice locului în care am lucrat și subiecților care au fost supuși probelor

nu au o valoare absolută, constant fiind numai ceea ce reprezintă ele, adică existența acelor schimbări în formarea percepției vizuale s.u.m.

Iată obiectele relatate la schimbarea percepției vizuale s.u.m. prin apropierea subiectului de obiect (tabelele 1, 2, 3).

Tabelul nr. 1

Obiectul nr. 1 (scaun)

I schimb. a p.v.s.u.m.	II schimb. a p.v.s.u.m.	III schimb. a p.v.s.u.m.	IV schimb. a p.v.s.u.m.	Frecvența totală a primelor 8 obiecte
coș 6 sub.	scaun 4 sub.	coș 3 sub.	coș 1 sub.	coș 12 sub.
ladă 6 „	ladă 3 „	sobă 2 „	ladă 1 „	ladă 11 „
scaun 5 „	coș 2 „	ladă 1 „	cutie 1 „	scaun 9 „
ceva negru 3 „	negru + alb 1 „	cutie 1 „	sobă + roți 1 „	cutie 5 „
cutie 2 „	cutie 1 „			sobă 5 „
vas 2 „	butoi 1 „			negru 4 „
sobă 2 „	oală 1 „			vas 3 „
scîndură 2 „	scîndură 1 „			scîndură 3 „

Tabelul nr. 2

Obiectul nr. 2 (bust-statuie)

I schimb. a p.v.s.u.m.	II schimb. a p.v.s.u.m.	III schimb. a p.v.s.u.m.	IV schimb. a p.v.s.u.m.	Frecvența totală a primelor 8 obiecte
om 7 sub.	statuie 8 sub.	statuie 5 sub.	statuie 2 sub.	statuie 21 sub.
statuie 6 „	om pe lemn 2 „	om + lemn 2 „	statuie 1 „	om 13 „
picior de scaun 3 „	postament 2 „	statuie + cratiță 1 „	curbă galben 1 „	lemn 5 „
lemn 3 „	lemn 1 „	lemn 1 „	șapcă 1 „	postament 3 „
postament 1 „	păpușă 1 „	fetiță 1 „	carte 1 „	picior de scaun 2 „
păpușă 1 „	sculptură 1 „	femeie 1 „	om 1 „	păpușă 2 „
ghiveci 1 „		om 1 „	tînăr 1 „	femeie 2 „

Tabelul nr. 3

Obiectul nr. 3 (valiză + glob)

I schimb. a p.v.s.u.m.	II schimb. a p.v.s.u.m.	III schimb. a p.v.s.u.m.	IV schimb. a p.v.s.u.m.	Frecvența totală a primelor 8 obiecte
valiză 11 sub.	valiză 7 sub.	valiză 7 sub.	valiză 4 sub.	valiză 29 sub.
geantă 9 „	geantă 8 „	geantă 2 „	geantă 3 „	geantă 22 „
ladă 2 „	ladă de bani 1 „	ladă 1 „	aparate 2 „	ladă 5 „
scaun 1 „	lemn 2 „	scară 1 „	cutie patrată 1 „	burlan 3 „
burlan 1 „	ușă + burlan 1 „	burlan 1 „		aparate 2 „
jumătate de lună 1 „	pătrat + rotund 1 „	hîrtie 1 „		ghiozdan 1 „
coș 1 „	ladă cu roate 1 „	sonerie 1 „		poșetă 1 „
cazan 1 „	ghiozdan 1 „	poșetă 1 „		jumătate de lună 1 „

INTERPRETĂRI

În formarea percepției vizuale s.u.m. participă o serie de factori, care au un rol bine definit, și a căror absență provoacă tulburări mai mult sau mai puțin grave. Acești factori sînt de natură externă, anatomo-fiziologică și psihică.

I. Externă : mediul, fondul, obiectul (însușirile lui).

II. Anatomo-fiziologici : structura anatomică a ochiului, vederea binoculară, mișcările ochiului, mișcările capului, starea generală a organismului.

III. Psihici : gîndirea, afectivitatea, experiența de viață (profesie, grad de cultură).

Caracteristicile obiectului însuși influențează asupra pragurilor percepției vizuale s.u.m. Un obiect mai mare va fi perceput mai repede decît unul mic. De asemenea va fi perceput mai repede în funcție de lumină, precum și în funcție de fondul pe care este perceput obiectul.

Factorii fiziologici sînt factori care țin de particularitățile individuale ale fiecărei persoane ; de structura anatomică a analizatorului vizual, de starea fiziologică atît a analizatorului în speță, cît și a organismului în general.

Nu vom intra în amănunte, pentru fiecare dintre factorii enumerați, ci ne vom limita la a sublinia importanța a doi din acești factori și anume — coordonarea binoculară în privirea obiectelor și mișcările capului (și chiar ale corpului). Coordonarea binoculară în privirea obiectelor este necesară pentru o mai bună vizibilitate și se realizează prin faptul că axele oculare făcînd un unghi mic, un același obiect este văzut simultan cu ambii ochi. În unele cazuri foarte rare de fapt, există deficiențe ale vederii binoculare ceea ce duce la o mare îngreunare a formării percepției vizuale s.u.m. În experimentele noastre de pildă, în cazul subiectului T.A. care avea un ochi lipsă, percepția detaliată se face la o distanță de obiect mult mai mică decît media generală. De asemenea și schimbările percepției se fac mult mai aproape de obiect. Iată datele : schimbarea I 46 metri față de 39,86 m cît este media. Schimbarea a II-a 29 m față de 34,12 m cît au realizat în medie ceilalți subiecți, schimbarea a III-a 19 metri față de 26,05 metri, iar percepția detaliată 14 metri față de media de 16,46 metri. Acuitatea vizuală a ochiului sănătos era normală. Faptul că diferențele nu sînt totuși extrem de mari se datorește timpului lung care a trecut de la pierderea prin accident a celuilalt ochi. Acest timp i-a dat posibilitatea să se adapteze la vederea monoculară. Prin mișcările capului și chiar ale corpului, obiectul poate fi privit din toate părțile, iar percepția stereoscopică se formează mult mai ușor. Tocmai această tendință face ca noi să ne aplecăm capul, sau chiar corpul cînd privim un obiect de la oarecare distanță, și de aceea am atras atenția subiecților să nu se aplece. Subiectul prezentat mai sus, precum și mulți alții, aveau mereu tendința de a se apleca în dreapta sau stînga motivînd : „Dacă mă aplec văd mai bine".

Experimentul a fost prezentat subiecților sub forma unei întreceri. Era deci normal ca fiecare să se străduiască să „vadă cît mai bine" obiectul care i se prezenta. Era de așteptat ca tonul optim care este creat

de emulație și interes să ducă la performanțe mai mari. Rezultatele însă au arătat că la unii subiecți aceste stări emotive produc inhibiție în procesul de transmitere din sistemul I de semnalizare în cel de-al II-lea sistem, adică în verbalizare, ba mai mult, duc la mărirea pragului. Aceasta se datorește stării emotive care a provocat un blocaj în transmiterea noilor legături din sistemul întîi în sistemul doi, a împiedicat verbalizarea lor, a provocat o inhibiție și deci percepția justă nu s-a putut forma. Prin urmare, și stările emotive pot avea un efect în formarea percepției vizuale s.u.m. iar acest efect este pozitiv sau negativ în funcție de tipul de sistem nervos.

În aceste cazuri, la distanțe mari, după cîțiva pași subiecții „corectează" adesea greșit prima relatare care în realitate era justă. Motivul acestor prime relatări nu a fost deci formarea percepției juste. Reacția la acțiunea excitantului nu a fost o reacție care să corespundă corelației dintre diferitele însușiri ale excitantului. Motivul acestor relatări nejuste a fost asocierea raporturilor geometrice (în cazul nostru), a raporturilor elementelor care formează obiectul prezentat cu raportul dintre ansamblul de senzații, care de atîtea ori a semnalizat statuia sau valiza.

Pavlov arată că „procesul nervos de excitație se revarsă, iradiază de obicei asupra diverselor celule, pe o suprafață mai mare sau mai mică. Iată de ce, cînd am elaborat de pildă, reflexul condiționat față de un anumit sunet, nu numai alte sunete, dar și multe alte zgomote provoacă aceeași reacție condiționată. Prin urmare, aci se întîlnesc simultan fenomenele de închidere a circuitului și cele de iradiație. Ulterior însă, iradiația se limitează treptat, din ce în ce mai mult: procesul excitator se concentrează într-un punct cortical nervos minuscul, probabil în grupul de celule corespunzătoare speciale" [1].

În cazul experimentelor noastre limitarea se produce deosebit de repede datorită pe de o parte inhibiției de diferențiere specifice omului și pe de altă parte capacității superioare de generalizare și abstractizare a omului, datorită prezenței celui de-al doilea sistem de semnalizare. Limitarea se produce deosebit de repede datorită inhibiției. Obiectul prezentat redeșteaptă urmele unor excitanți anteriori, iar generalizarea răspunsurilor se manifestă prin relatările diferite. În fond, avem de-a face cu un excitant (obiectul) și o reacție — cuvîntul care semnalizează acest excitant. Diferențierea se face pe baza apropierii treptate de obiect, ceea ce permite prin posibilitatea de analiză a lui, instalarea unei inhibiții asupra tuturor celorlalte imagini reactualizate, verbalizate și care nu corespund realității. Trebuie să privim cuvîntul ca pe un răspuns, reacție la excitant. (Una din caracteristicile esențiale ale cuvîntului ca semnal condiționat este aceea că relația dintre excitant și cuvînt are caracter de reversibilitate lucru care nu se întîmplă cu ceilalți excitanți condiționați care nu se pot semnaliza reciproc).

Asociațiile vechi care nu sînt în fond decît stereotipii bine fixate, urmele de pe scoarță, sînt reactivate de excitant, de obiect. Aceste urme, nefiind întărite suficient, dispar pentru a face loc reactivării altor stereo-

[1] I. P. Pavlov, *Opere alese*, ediția a II-a, Ed. Acad. R.P.R., p. 192—193.

tipii, care neîntărite sînt stinse de apariția altor urme și acestea, în cazul coincidenței cu obiectul prezentat, se mențin fiind întărite însuși de acest obiect. Precum vedem, inhibiția separă ceea ce nu corespunde realității, de ceea ce corespunde realității.

Anohin arată că fenomenul întăririi nu este altceva decît „aferentația inversă". Prin aferentația inversă Anohin înțelege semnalizarea aferentă care

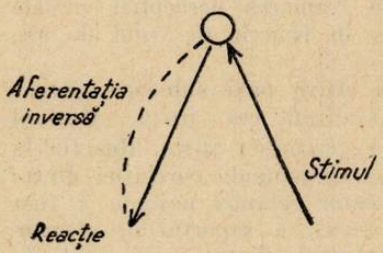


Fig. 1

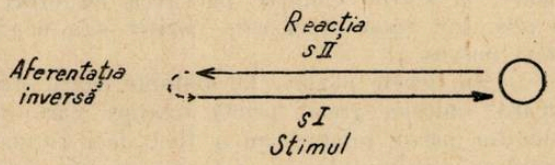


Fig. 2

apare în urma acțiunii reflexe, semnalizare îndreptată spre complexul de procese din sistemul nervos central, care a determinat această acțiune periferică. Această aferentație reflectă măsura reușitei acțiunii reflexe și prin urmare este dependentă de complexitatea acțiunii și de elementele receptorii care îi determină rezultatul.

După schema prezentată de Anohin, stimulul ar fi obiectul, iar reacția, relatarea verbală — cuvîntul. Iată schema lui Anohin [1]:

Conform acestei scheme (fig. 1) stimulul acționează asupra scoarței și aceasta reacționează. De la partea efectoare a reacției (considerată de Anohin gest, sau altă acțiune), aferentația inversă este aceea care aduce la cunoștința instanței superioare adecvarea sau neadecvarea reacției. În caz de neadecvare, reacția se modifică, repetîndu-se în altă direcție sau formă.

În cazul percepției vizuale s.u.m verificarea reacției este făcută de obiectul prezentat prin apropiere de el, adică de însuși stimulul. În felul acesta, reacția se suprapune stimulului, acesta făcînd parte din sistemul I de semnalizare. Schema aferentației inverse se modifică, avînd de astădată următoarea formă (fig. 2).

Întărirea se face în mod continuu și pe măsură ce ne apropiem de obiect, din ce în ce mai puternic. În lucrarea amintită, M. D. Alexandrova arată că în percepția de la distanță a figurilor geometrice plane simple, „la pragul diferențierii se petrece izolarea din pata difuză senzorială, a elementelor figurilor — punct, cerc" și mai departe precizează: „Această izolare se desfășoară într-o anumită succesiune în timp și spațiu" [2].

---

[1] P. K. Anohin, *Particularitățile aparatului aferent al reflexului condiționat și importanța lui pentru psihologie, Voprosî psihologhii*, nr. 6/1955.

[2] М. Л. Александрова, *О качественной характеристике пространственных порогов зрительного восприятия*, Психология, серия философских наук, вып. 4, № 147, Ленинград, 1953.

Și în cazul nostru, schimbările percepției vizuale s.u.m. se fac la anumite distanțe, care prin media pe care am găsit-o pe un număr mare de subiecți reprezintă durata persistenței reactualizării unei urme sau alta, sau, aplicînd aferentația inversă, reprezintă timpul scurs între acțiunea excitantului (stimulul), reacția (cuvîntul) și autocorectarea prin aferentația inversă. Acest timp este reprezentat prin distanța în metri între două schimbări succesive ale percepției vizuale s.u.m. (tabelul nr. 1).

I. *Prima etapă a formării percepției vizuale s.u.m* am numit-o *etapa percepției minimale de distanță*. În această etapă nu poate fi vorba încă de o percepție a obiectului respectiv, deoarece percepția presupune o activitate de analiză și sinteză. „Pentru ca omul să perceapă imaginea subiectivă a obiectului, este necesar un act complicat de analiză și sinteză în scoarța creierului" [1]. Prin percepție, noi obținem „o sinteză vizuală sub formă de obiect" [2] spune Pavlov, ori în etapa percepției minimale de distanță unghiul sub care e privit obiectul fiind foarte mic, acuitatea vizuală extrem de slabă nu permite nici măcar distingerea contururilor, cu atît mai puțin a elementelor obiectelor respective. Putem susține că etapa percepției minimale de distanță în formarea percepției vizuale s.u.m. se apropie foarte mult de sesizare, deoarece ochiul primește un singur excitant și prin urmare, fiziologic se încadrează în categoria senzațiilor. Deosebirea dintre ele este aceea că senzația evoluează cantitativ, fără un salt calitativ, pînă ajunge să fie nocivă, în timp ce sesizarea evoluînd cantitativ, ajunge la punct critic, la care se produce saltul calitativ de trecere la o treaptă superioară a percepției.

„Saltul de la iluzie la începutul vederii parțial corecte, este în cazul dat, saltul de la senzație la percepția propriu-zisă, la cunoașterea obiectului ca atare, dar în acest moment percepția înfățișării inițiale a obiectului nu este dată, ci se statornicește" [3].

II. *Etapa a II-a a percepției vizuale s.u.m.* este etapa în care se denumește un obiect, dar obiectul numit nu corespunde realității. Am numit această etapă *etapa percepției necomplete* (confuze), deoarece din cauza factorilor externi, conturul obiectului se accentuează sau slăbește, iar imaginea lui este denaturată. Pavlov arată că legea de bază a analizei constă în caracterul ei evolutiv. „Inițial, analizatorul respectiv se constituie într-un reflex condiționat (într-o legătură temporară) printr-o funcțiune mai generală, mai diferențiată. Abia mai tîrziu, prin diferențierea progresivă cu ajutorul excitantului condiționat, rămîne să acționeze numai partea sa cea mai mică, cea mai fină. Diferențierea se realizează prin inhibiția tuturor componentelor analizatorului, în afară de una bine definită. Dezvoltarea progresivă a acestui proces explică caracterul treptat al analizei" [4].

În această etapă, acțiunea obiectului este foarte slabă și ca atare inducția exercitată asupra celorlalți centri este de natură pozitivă. Concentrarea încă nu poate avea loc și de aceea răspunsurile sînt generalizate.

---

[1] A. K. Spirkin, *Probleme de materialism dialectic*, Ed. de Stat pentru literatură științifică, Buc., 1953, p. 288—289.

[2] *Павловские среды*, т. II, стр. 280.

[3] M. D. Alexandrova, *op. cit.*, p. 184.

[4] I. P. Pavlov, *Opere alese*, ediția a II-a, Ed. Acad. R.P.R., p. 355.

Tabelul nr. 4

Media schimbărilor percepției vizuale sub unghi mic (etapa a II-a)

Obiectul	Schimbarea nr. 1	Schimbarea nr. 2	Schimbarea nr. 3	Schimbarea nr. 4	Percepția detaliată
	metri / subiecți	metri / subiecți	metri / subiecți	metri / subiecți	metri / subiecți
Obiectul nr. 1 [scaun culcat]	37,73 m. / 45 s.	32,18 m. / 22 s.	23,4 m. / 10 s.	20,25 m. / 4 s.	22,50 m. / 53 s.
Obiectul nr. 2 [bust]	37,77 m. / 36 s.	29,78 m. / 28 s.	24 m. / 20 s.	21,8 m. / 10 s.	19,12 m. / 29 s.
Obiectul nr. 3 [valiză + glob]	39,86 m. / 36 s.	34,12 m / 26 s.	26,05 m. / 20 s.	21,25 m. / 8 s.	16,46 m. / 28 s.

Acum procesul de corectare prin aferentația inversă are loc foarte puternic. Reacția aferentă nu corespunde cu stimulul și de aici aceste răspunsuri generalizate, aceste autocorectări.

III. *Etapa a III-a a formării percepției vizuale s.u.m.* este *etapa percepției aspectului global*, în care obiectul este denumit just, fără însă a i se putea arăta detaliile, părțile sale componente. În percepția aspectului global, analiza și sinteza au un rol hotărîtor în determinarea precisă a categoriei din care face parte obiectul. Diferențierea este aproape completă, zona respectivă de pe scoarță se restrînge tot mai mult, iar procesul excitator se concentrează într-un grup de celule din ce în ce mai mic, inducția negativă din partea fondului și a mediului dispare, sau, în unele cazuri, se transformă în inducție pozitivă. Totuși, avînd în vedere că în această etapă sinteza predomină asupra analizei, obiectul nu poate fi identificat complet, individualizat, această identificare urmînd să se producă în ultima etapă. Dacă în cazul percepției de la distanță a figurilor geometrice simple și plane percepția este deplină o dată cu înfăptuirea recunoașterii adecvate, în cazul percepției s.u.m. a obiectelor cu volum, simpla recunoaștere adecvată corespunde acestei etape — a treia — etapa determinării categoriei din care face parte obiectul.

IV. *Etapa a IV-a (a formării percepției vizuale propriu-zise)* este *etapa percepției detaliate.* În această etapă, obiectul este perfect identificat, individualizat, iar detaliile sale pot fi analizate. Raportul dintre excitanții care formează complexul ce acționează asupra analizatorului este foarte bine precizat, obiectul fiind perceput acum sub unghi mare.

CONCLUZII

1. Celor patru etape ale formării percepției vizuale s.u.m. le corespund 4 praguri ale formării percepției vizuale s.u.m. care diferă de la individ la individ în funcție de factorii arătați. Nu trebuie să confundăm schimbă-

rile percepției vizuale s.u.m. (în număr de 4) care se includ în etapa a II-a de formare a percepției vizuale s.u.m., etapa percepției vizuale necomplete confuze, — cu cele 4 etape de formare a percepției vizuale s.u.m.

2. În percepția vizuală s.u.m., în formarea ei, mediul în care este perceput obiectul are mare influență.

3. Ca și senzația, dar mult mai amplu, formarea percepției vizuale s.u.m. suferă mari influențe din partea stărilor psihice, emotive, care adesea îngreunează apariția ei.

★

Formarea percepției vizuale s.u.m., cunoașterea legilor ei și aplicarea lor în producție pe baza unor cercetări speciale ar duce în primul rînd la o mai bună studiere a metodelor de prevenire a accidentelor de circulație.

Am arătat la începutul acestui studiu unele domenii în care importanța cunoașterii legilor formării percepției vizuale s.u.m. este evidentă. Trebuie arătat că între diferitele ramuri de profesii în cadrul circulației există deosebiri însemnate. Astfel, diferența dintre circulația feroviară și cea rutieră este aceea că mecanicul de tren are un stereotip cu elementele bine precizate și constante, deoarece el circulă de obicei numai pe o singură linie, iar semnalele sînt mai limitate și în locuri cunoscute. În circulația rutieră, stereotipiile care formează operațiunile de conducere trebuie să fie generalizate deoarece drumurile și în general căile de comunicație sînt foarte variate. Obiectele pot fi percepute în cîmp, pe un drum de vară, deasupra căruia plutesc nori de praf, pe timp de ploaie, ninsoare, sau pot fi percepute în pădure. În acest caz, inducția va fi mult mai puternică. Obiectul este perceput pe fondul copacilor dar și el devine fond pentru copacii care se află în fața lui. De cele mai multe ori, accidentele se datoresc tocmai neclarității percepției vizuale, confuziei provocate de inducția fondului. Același lucru se petrece și în cadrul circulației pe timp de ceață, ploaie, fum sau praf. În condițiile arătate mai sus percepția devenită conștientă se află în etapa a doua a percepției necomplete, confuze, etapă în care survin schimbările percepției. Imaginile reactualizate au un anumit timp de persistență, schimbarea lor se face cu o anumită viteză. Or, viteza mașinii, locomotivei sau avionului fiind mare, depășește viteza de schimbare a percepțiilor astfel că adesea conducătorul se află tot în etapa a II-a, deși, ca distanță, el a depășit pragul percepției aspectului global al obiectului, sau chiar al percepției detaliate. De aceea, cînd conducătorul își dă seama de obstacolul care îi stă în cale, accidentul este adesea de neînlăturat. Acest lucru explică foarte clar de ce majoritatea accidentelor de aviație se produc la aterizare, decolare, sau la zboruri la mică înălțime. Din acest motiv, în circulația rutieră s-a stabilit o viteză maximă. Stabilirea acestei norme s-a făcut însă în mod empiric, pe baza experienței generale, care vădește că, sub o anumită viteză, accidentele scad. *Studiind problema cu referire la circulația rutieră, s-ar putea preciza în mod științific care trebuie să fie viteza maximă în diferite condiții de loc sau de timp.*

Măsurile care se iau pentru organizarea circulației și respectarea securității personalului sînt tocmai acelea care luptă contra factorilor ce împiedică schimbarea rapidă a percepției, factori care influențează asupra plasti-

citățîi scoarței, ducînd la micșorarea vitezei schimbării percepției vizuale s.u.m. De aceea, este interzisă conducerea oricărui vehicul cînd conducătorul este obosit sau după ce a consumat alcool. Tehnica modernă pune în fața psihologiei problema foarte acută a studierii particularităților formării percepției vizuale s.u.m. în cazul vitezelor foarte mari, care apar în zborurile pe avioanele cu reacție. După relatările piloților care conduc automobile, zborul este incomparabil mai ușor decît conducerea mașinii. Lucrurile se schimbă radical în momentul aterizării. Aterizarea avioanelor cu reacție se face cu o viteză foarte mare, iar aparatul mai merge o bună distanță pe pămînt. Este foarte important de știut care este specificul percepției vizuale în aceste condiții. În fața pilotului, în condiții de laborator, s-ar putea proiecta un film cu diferite momente ale aterizării. Filmul ar reprezenta bineînțeles terenul care se apropie. În urma unui astfel de antrenament cu filme variate, este de bănuit că performanțele obținute în practică vor fi modificate. Același mod de antrenament poate fi aplicat și în celelalte ramuri care privesc circulația.

Problema percepției vizuale s.u.m. trebuie să fie în atenția tuturor instituțiilor care lucrează în domeniul circulației. În acest fel, productivitatea muncii ar spori și unele accidente de circulație ar putea fi evitate.

СЛОЖЕНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПОД МАЛЫМ УГЛОМ

РЕЗЮМЕ

В работе разбирается вопрос о сложении зрительного восприятия под малым углом, то есть восприятия предметов, находящихся на далеком расстоянии. При приближении субъекта к объекту угол зрения постепенно увеличивается, а едва заметный вначале предмет, наконец, полностью воспринимается и отождествляется.

Отчеты субъектов эволюционируют от объекта, совершенно отличающегося от данного объекта, к объекту и объектам, сходным с ним, заканчиваясь наименованием и правильным разбором объекта.

Было установлено, что зрительное восприятие под малым углом проходит через четыре изменения, иллюстрирующие диалектический механизм образования зрительного восприятия под малым углом.

Наряду с этими изменениями в процессе сложения зрительного восприятия под малым углом наблюдаются четыре основных этапа, обязательных для каждого индивида, в отличие от изменений зрительного восприятия под малым углом, число которых не является обязательно тем же для каждого субъекта. Эти этапы следующие:

1. Этап минимального восприятия на расстоянии; II. Этап неясного неполного восприятия; III. Этап восприятия общего вида; IV. Этап восприятия деталей.

Знание законов сложения зрительного восприятия под малым углом имеет значение как для психологии вообще, так и для некоторых

областей производства (например в профессиях, связанных с уличным движением). Соблюдение указанных законов, развитие восприятия под малым углом могли бы, прежде всего, снизить количество несчастных случаев.

FORMATION DE LA PERCEPTION VISUELLE SOUS UN ANGLE RÉDUIT

RÉSUMÉ

L'article traite du problème de la perception visuelle sous un angle réduit, c'est-à-dire la formation de la perception des objets placés à grande distance. On sait que, à mesure que le sujet s'en rapproche, l'angle visuel augmente et l'objet qui, au début, était à peine visible arrive à être perçu et identifié parfaitement. Les descriptions des sujets gagnent en précision. Elles passent de l'indication d'un objet entièrement autre que l'objet présenté, à l'indication d'autres présentant des ressemblances avec l'objet donné, pour aboutir enfin à une désignation juste et à une analyse correcte.

Quatre modalités ont été constatées dans la perception sous un angle réduit. Ces changements illustrent le mécanisme dialectique de la formation des perceptions de ce genre.

Outre ces variations, on a constaté, à l'occasion de la formation de la perception visuelle sous un angle réduit, l'existence de quatre étapes générales, obligatoires pour tout sujet, alors que, pour la perception visuelle sous un angle réduit, le nombre des étapes n'est pas obligatoire et peut varier d'un sujet à l'autre. Ces étapes sont :

I. Etape de la perception minime, à distance ; II. étape de la perception incomplète, confuse ; III. étape de la perception de l'aspect global ; IV. étape de la perception des détails.

La connaissance des lois de la formation de la perception visuelle sous un angle réduit intéresse aussi bien la psychologie que certains domaines de la production (telles les professions qui s'exercent dans le domaine de la circulation des véhicules). L'observance de ces lois et l'éducation de la perception sous un angle réduit pourrait contribuer, au premier chef, à la diminution du nombre des accidents.

BIBLIOGRAFIE

1. В Г. Ананиев, *Некоторые вопросы теории восприятия*, Уч. зап. ЛГУ, № 119, серия философских наук, вып. 3, 1949.
2. М. Л. Александрова, *О качественной характеристике пространственных порогов зрительного восприятия*, *Психология*, серия философских наук, вып. 4, № 147, Ленинград, 1953.

3. P. K. Anohin, *Particularităţile aparatului aferent al reflexului condiţionat şi importanţa lui pentru psihologie, Voprosî psihologhii*, nr. 6/1955.
4. *Труды института мозга им. „В. М. Бехтерева"*, т. IX, Л., 1939, то же, т. XIII, Л., 1940, то же, т. XV, 1947.
5. I. P. Pavlov, *Opere alese*, ed. a II-a, Ed. Acad. R.P.R., 1952.
6. С. Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*, Педагогическое издательство, Москва, 1956.
7. A. K. Spirkin, *Probleme de materialism dialectic*, Ed. de Stat pentru literatură ştiinţifică, Bucureşti, 1953.
8. E. N. Sokolov, *Percepţia în lumina învăţăturii lui I. P. Pavlov despre conexiunile temporare, Analele Rom.-Sov.*, seria pedagogie-psihologie, nr. 4/1951.
9. Б. М. Теплов, Сб. *Зрительные ощущения и восприятия под ред. В. В. Колбановского*, М., 1936.
10. *Павловские среды*, т. II.

METODA CONVERSAȚIEI — MIJLOC IMPORTANT DE DEZVOLTARE A GÎNDIRII ȘI VORBIRII ELEVILOR HIPOACUZICI

DE

O. VIȘAN și V. SORESCU

Limba își îndeplinește funcția de comunicare prin mai multe căi. Una din aceste căi este conversația, care are rolul de a îmbogăți cunoștințele copiilor, de a le dezvolta gîndirea și vorbirea în procesul educației în familie și școală.

La deficienții auditivi comunicarea nu se realizează pe baze verbale și din această cauză gîndirea și vorbirea lor prezintă o serie de particularități distincte. Printre aceste particularități relevăm aspectul relativ mai concret al gîndirii surdo-muților față de copiii auzitori și numărul mare de greșeli gramaticale întîlnite în vorbirea surdo-muților în procesul demutizării. În privința greșelilor gramaticale întîlnite în vorbirea hipoacuzicilor în curs de demutizare s-a vorbit chiar de un agramatism.

J. J. Șif consideră că termenul de agramatism poate fi folosit numai în mod convențional, aceste greșeli fiind inerente unor etape din procesul de însușire a limbii. Fenomene asemănătoare se întîlnesc și la copiii auzitori în etapele timpurii de însușire a limbii. După Șif, numărul mare de greșeli gramaticale se datorește pe de o parte greutății elevilor de a abstractiza pornind de le semnificația concretă a cuvintelor, iar pe de altă parte greutăților de generalizare a modificărilor gramaticale. Aceste greutăți de generalizare provin din faptul că surdo-muții nu gîndesc cu ajutorul cuvintelor și nu pot percepe auditiv modificări fonetice reprezentînd modificări gramaticale, care în ultimă instanță exprimă relații diferite între obiectele realității. Autorul consideră că această situație poate fi înlăturată prin organizarea și îmbunătățirea sistemului de predare a limbii, care trebuie să aibă ca rezultat însușirea cuvîntului de către surdo-muți ca mijloc de comunicare și instrument de gîndire.

Aceeași problemă este pusă și de către L. V. Zîkov în U.R.S.S. și de către C. Pufan în țara noastră. Din cercetările acestora reiese necesitatea restructurării gîndirii surdo-muților pe baze verbale, ceea ce se poate realiza în procesul de învățămînt.

Metodele de predare folosite în procesul instructiv-educativ în şcolile de surdo-muţi sînt aceleaşi ca şi în şcolile de cultură generală, ele însă trebuie adaptate la specificul muncii cu elevii deficienţi. Folosirea metodelor de învăţămînt în cadrul lecţiei în şcoala sovietică de surdo-muţi a format obiectul cercetărilor lui L. V. Zîkov. Din analiza faptelor studiate, Zîkov a ajuns la concluzia că dintre toate metodele cea mai mult folosită este metoda conversaţiei. De asemenea, după Zîkov, conversaţia catihetică este mai des folosită decît conversaţia euristică şi aceasta ca un aspect negativ al muncii la clasă, deoarece poate duce la un învăţămînt mecanic. În continuare autorul subliniază importanţa folosirii conversaţiei euristice în procesul dezvoltării gîndirii şi vorbirii elevilor.

În ţara noastră problema metodei conversaţiei a fost studiată de surdo-pedagogul A. Cornea. El subliniază importanţa muncii organizate a profesorului pentru formularea întrebărilor, în scopul lărgirii sferei cunoştinţelor verbale ale elevilor.

Este cunoscut faptul că în şcoală se pune un deosebit accent pe folosirea metodei conversaţiei atît în ceea ce priveşte formularea judicioasă a întrebărilor puse de către profesor şi răspunsurile corecte ale elevilor, cît şi pe folosirea celor două forme de conversaţie.

Pe baza observaţiilor proprii vom încerca să adîncim problema folosirii metodei conversaţiei în şcoala de hipoacuzici.

Înainte de a trece la tratarea problemei propriu-zise, socotim necesar să prezentăm pe scurt aspectul dezvoltării vorbirii hipoacuzicului de categoria a II-a la intrarea în şcoală, pentru că în literatura de specialitate apărută la noi în ţară profilul hipoacuzicului este mai puţin cunoscut.

La o primă observaţie, din punct de vedere al dezvoltării psihice, copilul hipoacuzic seamănă mult cu copilul surdo-mut. Şi unul şi celălalt folosesc în comunicare un limbaj mimico-gesticular, datorită greutăţilor de utilizare a cuvîntului. Aceasta presupune că şi gîndirea copilului hipoacuzic se dezvoltă pe bază de imagini concrete, exprimate prin gesturi, nu pe bază verbală.

La un examen mai amănunţit se constată că elevul hipoacuzic asociază la mimico-gesticulaţie, în scopul comunicării, unele cuvinte exprimate în întregime sau parţial, cu care denumeşte unele obiecte din mediul înconjurător. Cele mai frecvente cuvinte sînt : apa (aph, apî), mama (mam, mamî), papa (paphî), tata (teatea), copil (topi, topil), acasă (atată), pisică (mau), cîine (am).

Însuşirea acestor cuvinte poate fi explicată prin calităţile lor sonore (cuvinte cu audibilitate mare), prin perceperea auditivă din vorbirea articulată a unor vocale (a, o, e) şi a unor consoane (vibranta r), care ajută citirii labiale şi prin rolul deosebit al acestor cuvinte în cadrul relaţiilor de satisfacere a trebuinţelor copilului în exprimarea stărilor afective.

Faţă de surdo-muţi, acest aspect al vorbirii hipoacuzicului îi uşurează comunicarea şi stabilirea de relaţii cu mediul. Astfel, copilul hipoacuzic poate răspunde la întrebări simple, legate de viaţa lui personală şi chiar poate să pună unele întrebări, să ceară lucruri în legătură cu autodeservirea şi nevoile lui imediate. Deci, folosind ca mijloc principal mimico-gesticulaţia şi ajutîndu-se uneori de cuvintele cunoscute, hipoacuzicul poate să „converseze" cu adultul.

Astfel se pare că folosirea metodei conversației pentru dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor hipoacuzici, nu ridică probleme speciale. Practica la clasă a demonstrat însă că elevii nu pot răspunde just la întrebările profesorului în anumite situații dacă aceste întrebări nu sînt însoțite de mimico-gesticulație (fie că au fost puse oral sau scris), dacă întrebările au fost puse în altă ordine decît cea cunoscută de către elev, dacă anumite cuvinte din întrebări au fost modificate (verbul întrebuințat la alt timp, substantivul înlocuit cu pronumele etc.), dacă întrebările au fost altfel structurate gramatical.

De aci s-au născut următoarele două probleme:

1. Înțelege elevul hipoacuzic întrebările? Dacă da, atunci care este evoluția înțelegerii întrebărilor?

2. Dacă profesorul folosește just metoda conversației, cînd și cum trebuie să folosească cele două forme ale conversației?

Pentru lămurirea acestor probleme s-a făcut o analiză mai atentă a faptelor observate.

Observația s-a efectuat în timp de doi ani printr-un număr de aproximativ 100 asistențe la clasele I—VII (șapte clase a 12 elevi) ale Școlii de hipoacuzici din București. În afară de aceste observații s-a folosit experiența proprie la clasele I și II (două clase a 12 elevi). În cadrul predării la clasă, unele lecții au avut caracter de experiment pedagogic.

În primul an de școală *, scopul orelor de limba romînă este de a da elevilor un vocabular format din denumirile celor mai uzuale obiecte, acțiuni și însușiri, în scheme gramaticale cît mai simple:

— subiect + predicat verbal,
— subiect + predicat nominal (adjectiv calificativ),
— subiect + predicat + complement (diferite complemente).

Ordonarea materialului lingvistic are în vedere și principiul fonetic.

Încă din primele zile de școală, profesorul pune elevului de clasa I o serie de întrebări simple referitoare la toate părțile propoziției. În același timp, el este nevoit să însoțească întrebarea de mimico-gesticulație. Elevul găsește răspunsul la întrebare în materialul intuitiv, fiind ajutat de gestul profesorului. De exemplu, profesorul prezintă ilustrația „pat" și întreabă fără mimico-gesticulație: Ce este aceasta? Elevii nu răspund. Profesorul este nevoit să repete întrebarea însoțită de mimico-gesticulație (indică cu degetul ilustrația și exprimă prin mimică și pantomimică adecvată întrebarea). Acum elevii denumesc obiectul prin gest sau cuvînt.

Cînd elevul trebuie să răspundă cu o propoziție, munca profesorului este mai complicată. El formulează întrebarea însoțită de gesturi adecvate pentru fiecare cuvînt al propoziției interogative și ajută pe elev ca în formularea răspunsului să înlocuiască fiecare gest cu cuvîntul corespunzător. Topica răspunsului este realizată prin dirijarea elevului de către profesor ca să observe materialul intuitiv într-o anumită ordine. De exemplu, profesorul își propune să obțină de la elev propoziția „Fata coase". Pentru aceasta profesorul prezintă ilustrația respectivă și orientează atenția elevilor întîi

* Pentru predarea limbii romîne profesorul s-a orientat după manualul de surdo-muți, manualele școlilor de cultură generală și posibilitățile elevilor.

asupra fetei pe care trebuie să o denumească, răspunzînd la întrebarea „Cine este aceasta?". Apoi profesorul întreabă „Ce face fata?" şi atrage atenţia asupra acţiunii, uneori reproducînd-o prin gesturi. Elevul reproduce acţiunea şi o denumeşte mai mult sau mai puţin corect. Profesorul repetă întrebarea: „Ce face fata?" şi cere elevilor răspunsul complet, arătîndu-le în ce ordine să spună cuvintele „fata coase", indicînd pe desen întîi subiectul şi apoi acţiunea.

În acest fel elevii învaţă topica propoziţiei simple afirmative cu predicat verbal.

Pentru asimilarea propoziţiei simple cu predicat nominal, în care numele predicativ este un adjectiv calificativ, a doua întrebare pusă de către profesor este întrebarea: „Cum este...?" orientînd atenţia elevilor asupra însuşirii obiectului. De exemplu, „Zăpada este albă".

Pentru dezvoltarea propoziţiei, a treia întrebare se referă la partea de propoziţie nou introdusă — complement sau atribut. Astfel, la propoziţia „Ticu bate toba", ultima întrebare este: „Ce bate Ticu?".

În predarea treptată a propoziţiei dezvoltate, ultima întrebare este aceea care introduce un nou cuvînt în propoziţie. Tot ea este aceea care repetă şi după care se organizează întregul răspuns. La ultima întrebare se are în vedere accentul logic.

Procedînd astfel, pînă la sfîrşitul primului an de şcoală elevul va înţelege cu uşurinţă întrebările profesorului. În trimestrul al III-lea manualul prevede întrebarea „Ce este aceasta?" în formă scrisă. În mod experimental, pusă pentru prima dată în această formă, întrebarea nu a primit răspuns.

De exemplu, profesorul a afişat pe tablă un tablou reprezentînd o casă şi a scris alături „Ce este aceasta?", cerînd elevilor să scrie răspunsul. Nici un elev nu a putut să răspundă (experimentul s-a făcut cu o clasă). Elevii au privit nedumeriţi la profesor şi au cerut lămuriri.

Experimentul s-a repetat la aritmetică cu întrebarea „Cît fac...?" cu acelaşi rezultat.

Tot în mod experimental s-a schimbat ordinea obişnuită a întrebărilor puse la intuirea unui tablou. Răspunsul elevilor a urmat însă ordinea anterioară, deprinsă de către ei din desfăşurarea lecţiilor după acelaşi sistem.

La lecţia „În clasă" prima întrebare a fost: „Cu ce scrie fata?" Răspunsul a fost: „Aceasta este fata" pentru că în mod obişnuit prima întrebare era „Cine este aceasta?". A doua întrebare a fost „Cine este aceasta?". Elevii au răspuns: „Fata scrie", pentru că în mod obişnuit a doua întrebare era „Ce face fata?".

O situaţie asemănătoare s-a constatat şi în cazul verificării unui text învăţat, dacă s-a schimbat ordinea întrebărilor după care fusese formulat textul. De exemplu, la verificarea lecţiei „La fabrică" prima întrebare a fost: „Ce este pe fabrică?" (această întrebare fusese a patra), elevii au răspuns: „Alexe este muncitor", adică au răspuns la prima întrebare ce fusese pusă la predarea anterioară a lecţiei.

Din cele relatate pînă acum rezultă că la început elevii se orientează în formularea răspunsurilor după mimico-gesticulaţia profesorului ce însoţeşte întrebarea, după conţinutul materialului intuitiv la care se referă

întrebarea (în prezența materialului) și după ordinea întrebărilor deprinsă de elevi din desfășurarea lecției.

Începînd cu al doilea an de studii, scopul orelor de limba romînă este de a îmbogăți vocabularul și de a da practic mai multe cunoștințe gramaticale. Complicarea schemelor sintactice implică utilizarea practică a paradigmelor morfologice. În acest an începe și folosirea frazei.

Acum profesorul nu mai apelează de regulă la mimico-gesticulație decît atunci cînd este vorba de un cuvînt nou care nu are corespondent în materialul intuitiv sau în experiența anterioară a copilului. Profesorul se bazează, pe lîngă materialul verbal însușit în anul precedent, pe experiența practică a vorbirii independente a elevului. La un conținut nou profesorul pune întrebările predate încă din anul trecut : Ce este aceasta ?, Ce face ?, Cum te cheamă pe tine ?, Cum îl cheamă pe tata ?, Cum o cheamă pe mama ? Elevul poate să răspundă la aceste întrebări pe baza schemelor de răspuns învățate, folosind materialul intuitiv și experiența anterioară de vorbire. Profesorul îmbogățește sistematic vorbirea elevilor prin noi scheme-răspuns pe bază de noi întrebări.

Din practică s-a constatat că la o întrebare nouă, pusă pentru prima dată, nu se obține un răspuns nou, adecvat. De exemplu, punîndu-se întrebarea nouă „Cum este aceasta ?", elevul a răspuns ca și cum întrebarea ar fi fost „Ce este aceasta ?". Punînd întrebarea nouă boul „Cum merge", elevul a răspuns ca și cum întrebarea ar fi fost „Unde merge ?", pentru că aceste întrebări fuseseră cunoscute de către elevi. Răspunsurile au cuprins în ele cuvintele „aceasta" în primul exemplu, „merge" în al doilea exemplu. De asemenea, s-a constatat că o serie de greșeli în răspuns la verificarea cunoștințelor unui text se datoresc schimbării ordinei întrebărilor. La întrebarea „Unde sîntem noi ?", elevii răspund : „A sunat de ieșire", care era ultima propoziție din textul verificat și la care profesorul nu a mai pus întrebarea trecînd la predarea noilor cunoștințe.

La intuirea materialului nou nu se mai poate vorbi de aceeași ordine a întrebărilor, pentru că materialul este mult mai complex.

Din cele relatate rezultă că în acest stadiu elevii se orientează în formularea răspunsurilor după anumite cuvinte reper din întrebările cunoscute de către elevi, cuvinte care intră în răspuns în aceeași formă și după ordinea întrebărilor, conform succesiunii propozițiilor unui text.

După cum am văzut, aceste cuvinte de reper nu sînt niciodată pronumele, adjectivele interogative din întrebare. Pe acestea copilul încă nu le cunoaște.

Față de această situație, profesorul își propune să învețe pe elevi :
— sensul cuvintelor întrebătoare ;
— locul lor în propoziția interogativă ;
— locul cuvintelor care le înlocuiesc în propoziția răspuns.

Pentru însușirea de către elevi a sensului cuvintelor interogative din întrebare, profesorul are în vedere trei aspecte :

a) *Rolul sintactic al cuvîntului în propoziția răspuns la care se referă partea interogativă a întrebării.* Astfel, la întrebarea „Ce face ?", elevul trebuie să învețe că răspunsul este o acțiune. Profesorul prezintă un desen

cu o pisică mîncînd şi întreabă : „Ce face pisica ?“ Pentru a uşura răspunsul, profesorul sugerează elevului că întrebarea se referă la o acţiune formulînd o propoziţie cu altă acţiune pe care o spune cu mimică şi intonaţie interogativă : „Pisica doarme ?“ În acest mod elevii înţeleg la ce se referă întrebarea şi imediat răspund corect : „Pisica mănîncă“. Se subliniază legătura între partea interogativă a întrebării şi cuvîntul acţiune corespunzător din răspunsul elevilor.

În continuare se prezintă tablouri în care acelaşi subiect îndeplineşte alte acţiuni şi se pune aceeaşi întrebare : „Ce face pisica ?“, la care elevii răspund : „Pisica se spală“, „Pisica fuge“, „Pisica doarme“.

Mai departe se prezintă tablouri în care alt subiect îndeplineşte aceeaşi acţiune şi se pune întrebarea : „Ce face mama ?“, „Ce face tata ?“, „Ce face fata ?“, „Ce face băiatul ?“, „Ce face calul ?“, la care elevii răspund pe baza materialului intuitiv : „Mama mănîncă“, „Tata mănîncă“ etc.

Apoi se prezintă tablouri în care alţi subiecţi îndeplinesc aceleaşi acţiuni şi se pune întrebarea „Ce face ?“, la care se răspunde conform materialului prezentat. În acest stadiu întrebările se pot referi şi la experienţa anterioară a elevilor.

În desfăşurarea acestor etape elevii nu numai că răspund, dar trebuie să formuleze ei înşişi întrebările.

La celelalte întrebări se procedează în mod analog, sugerîndu-se la ce categorie sintactică se referă partea interogativă (obiectul întrebării) şi generalizîndu-se la alte cazuri (parcurgînd şi aci anumite etape).

b) *Semantica părţii interogative din întrebare.* De exemplu, profesorul învăţînd pe elevi o nouă întrebare, o compară pe aceasta cu o întrebare anterioară cunoscută de elevi. Întrebarea „*Cum* este aceasta ?“ este comparată cu întrebarea „*Ce* este aceasta ?“ Comparaţia are ca scop diferenţierea răspunsurilor şi prin aceasta diferenţierea sensului pronumelui interogativ şi al adverbului interogativ. Din comparare rezultă că la întrebarea prin pronumele relativ interogativ „ce“ elevii răspund cu un substantiv, în cazul de faţă, în funcţie de nume predicativ, care pentru elevi reprezintă denumiri ale obiectelor lumii înconjurătoare. La întrebarea „cum“ (adverb interogativ) răspunde cu un adjectiv, în cazul de faţă, tot în funcţie de nume predicativ, dar pentru elevi reprezintă denumiri de însuşiri ale obiectelor realităţii.

Comparînd cele două cuvinte din răspuns (substantiv şi adjectiv) raportate la întrebările lor (pronume şi adverb interogativ), se arată elevilor că nu se pot schimba unul cu celălalt. Astfel, delimitînd sfera răspunsurilor se diferenţiază sensul întrebărilor.

Mai departe profesorul învaţă pe elevi că la aceeaşi întrebare se poate răspunde cu mai multe categorii morfologice avînd aceeaşi funcţie sintactică. Pentru copil acest lucru înseamnă deci că a învăţat să înlocuiască un cuvînt prin altul mai general sau cu altul cu calităţi asemănătoare, cuvînt care răspunde la aceeaşi întrebare. De exemplu, la întrebarea „Cine dă apă Joianei ?“ răspunsul este : „Domnica dă apă Joianei“. Substantivul „Domnica“ poate fi înlocuit prin pronumele „ea“, deci răspunsul poate fi : „Ea dă apă Joianei“. La întrebarea „Ce fac pisoii ?“, răspunsul este : „Ei beau lapte“. Pronumele personal „ei“ poate fi înlocuit cu substantivul „pisoii“. La întrebarea : „Cum sînt copiii ?“ răspunsul este : „Şerban şi Mioara sînt bucuroşi“. Subiectul com-

pus poate fi înlocuit cu un singur substantiv „copiii". Deci profesorul adîncește conținutul părții interogative a întrebării, lărgind sfera răspunsurilor. (În toate cazurile categoriile morfologice și funcțiile sintactice despre care se vorbește în articol, reprezintă pentru copil denumiri de obiecte din lumea înconjurătoare, însușiri, acțiuni. Terminologia gramaticală se referă la profesor. Elevul își însușește exprimarea verbală a diferitelor modalități de interdependență între obiecte și fenomene, în ultimă instanță își însușește practic normele gramaticale ale întrebării).

Mai departe profesorul învață pe elevi că între partea interogativă, care poate fi comună mai multor întrebări, și celelalte părți cunoscute ale întrebării sînt anumite relații, din care reiese sensul diferit al întrebărilor, fapt ce determină răspunsuri deosebite (*ce* este..., *ce* face..., *ce* fel de..., ce mănîncă..., *cum* este..., *cum* merge..., *cu* ce..., *la* ce..., *pe* ce..., despre *ce*... etc.).

c) *Transformările morfologice ale cuvintelor răspuns cerute de sensul întrebării.* Profesorul învață pe elevi care sînt modificările morfologice ale cuvintelor răspuns, raportate la rolul lor sintactic, în funcție de sensul întrebării.

Aceste modificări privesc toate categoriile morfologice în raport cu normele lor de flectare (aceeași categorie morfologică poate căpăta modificări morfologice în raport cu legăturile obiective ale fenomenelor realității reflectate, exprimate în propoziție). Aceste legături sînt incluse în sensul întrebării și de ele trebuie să țină seama elevul cînd formează răspunsul pentru a-l structura corect gramatical, în ultimă instanță pentru a folosi corect modificările morfologice ale cuvîntului. (Folosirea aceluiași substantiv în diferite cazuri pentru diferite funcții sintactice, folosirea verbului la diferite timpuri, moduri etc.).

Abia acum elevul poate construi corect și conștient răspunsul, orientîndu-se după structura întrebării.

Topica propozițiilor interogative se însușește de către elevi prin învățarea sistematică a sensului întrebării, pornind de la topica propoziției răspuns.

Topica propoziției răspuns este impusă la început de către profesor, avînd în vedere cele mai simple scheme gramaticale ale limbii (subiect + atribut + predicat + complement).

În cazul schimbării topicii în propoziția dezvoltată, în răspunsul său elevul trebuie să țină seama de accentul logic impus de sensul întrebării.

Din cele relatate reiese că elevul va formula verbal răspunsuri corecte din punct de vedere gramatical, just orientate la diversitatea întrebărilor formulate exclusiv verbal, numai prin intervenția activă și sistematică a profesorului.

Astfel, elevul hipoacuzic reușește să folosească în mod independent întrebarea și răspunsul în conversația la clasă și în afară de clasă.

În ceea ce privește metoda conversației, după cum reiese din literatura de specialitate, în școlile de surdo-muți se folosește mai mult forma catihetică a conversației, în detrimentul conversației euristice. Aceeași situație se găsește și în școala de hipoacuzici unde s-au efectuat cercetările prezentate în articolul de față.

Este cunoscut faptul că forma catihetică a conversației are o deosebită valoare în antrenarea memoriei, dar folosirea ei excesivă poate duce la o învățare mecanică. În dezvoltarea gîndirii și vorbirii elevilor, un rol important îl are conversația euristică, dar folosirea acesteia prezintă mai multe greutăți. Răspunsurile elevilor în conversația catihetică sînt cunoscute de ei, pe cînd răspunsurile în conversația euristică sînt adevăruri pe care elevii înșiși trebuie să le descopere din cunoștințele anterioare. Din punct de vedere psihologic, răspunsul în conversația catihetică este reproducerea unor legături vechi, care astfel se întăresc; răspunsul în conversația euristică reprezintă formarea unor noi legături pe baza celor vechi. Din punct de vedere logic, răspunsul în conversația catihetică este o judecată sau un complex de judecăți, de regulă de tip deductiv, exprimate în propoziții sau fraze cunoscute; în conversația euristică răspunsul reprezintă concluzia pe care elevul trebuie să o scoată pe bază de raționament din anumite premise cunoscute, concluzie ce se exprimă printr-o propoziție nouă.

Pornind de la etapele restructurării gîndirii elevilor hipoacuzici pe baze verbale, trebuie să ținem seama de caracteristicile de ordin psihologic și logic ale răspunsurilor în folosirea celor două forme de conversație.

În primii ani de învățămînt cele mai folosite judecăți din punct de vedere al calității, sînt judecățile afirmative și mult mai rar cele negative.

Din punct de vedere al cantității, se întîlnesc foarte multe judecăți singulare și particulare, aproape de loc universale, iar din punct de vedere al relației se întîlnesc numai judecăți categorice în primul an și foarte puține judecăți ipotetice și disjunctive în anii următori.

Din punct de vedere al modalității se întîlnesc în primul an numai judecăți de existență (asertorice), iar în anii următori foarte puține judecăți de posibilitate (problematice) și de necesitate (apodictice).

În contact cu lumea înconjurătoare gîndirea hipoacuzicului reușește să cunoască anumite aspecte ale realității. Profesorul îl învață să afirme sau să nege în mod categoric unele aspecte pe care le constată în realitate, îl învață să exprime aceasta în propoziții enunțiative, afirmative sau negative.

În această etapă cunoștințele verbale ale elevilor permit numai conversația catihetică, iar întrebările profesorului verifică asimilarea acestor cunoștințe. Posibilitățile de verbalizare ale elevului nu-i permit exprimarea gîndirii în raționament și în consecință pare că folosirea conversației euristice nu este posibilă în această etapă. Profesorul are însă sarcina să dezvolte gîndirea elevilor și, prin aceasta, vorbirea lor. De aceea el trebuie să folosească conversația euristică.

Contradicția dintre posibilitățile limitate de folosire a cuvîntului de către elev și cerințele conversației euristice se rezolvă prin folosirea mimico-gesticulației (care actualizează experiența anterioară a elevului).

Experiența concretă generalizată în gest înlocuiește una din premisele raționamentului. Deci profesorul poate folosi și forma euristică a conversației, apelînd la mimico-gesticulație. În felul acesta profesorul ajută pe elevi să exprime verbal un raționament în forma lui cea mai simplă (a entimemei), în care unul din termenii concluziei este gestul, care include o premisă, în cazul nostru numai premisa majoră. De exemplu, încă de la

pagina 46 (Abecedarul de surdo-muți) se poate pune întrebarea: „De ce spală mama cămașa?", elevii fiind ajutați de gest pentru întrebarea „de ce?"

Din experiența practică concretă, elevul știe că toate cămășile murdare se spală și va răspunde: „Mama spală cămașa pentru că este murdară" (propoziția a doua a frazei va fi exprimată prin mimico-gesticulație sau parțial prin cuvinte).

Aci gîndirea elevului a parcurs calea raționamentului deductiv (reactualizarea în gîndirea elevului a generalizării obținută pe baza experienței practice concrete se face îndeosebi cu ajutorul comparației). Abecedarul mai cuprinde propoziții și texte unde se pot trage concluzii pe bază de raționament deductiv în formă de entimemă sau chiar de silogism.

În primul an se face apel și la raționamentul inductiv, care poate fi exprimat în întregime în formă verbală aproximativ corectă. De exemplu, la pag. 56 (Abecedarul de surdo-muți) sînt date judecățile:

— Mama spală cămașa murdară.
— Fata spală farfuria murdară,
— Mama spală copilul murdar,
— Băiatul spală dinții murdari.

De aici se poate scoate concluzia că tot ce este murdar se spală. În felul acesta am exprimat o concluzie generală (o judecată universală), care pînă acum era doar implicită în experiența concretă anterioară a elevului. Această judecată universală va putea folosi pentru dezvoltarea gîndirii elevului ca permisă majoră la alte raționamente deductive. Astfel, tot în abecedar, la pag. 122, se pune întrebarea: „Pentru ce se spală Nicu pe mîini?" În acest caz răspunsul va fi tocmai concluzia raționamentului. Dacă elevul nu poate răspunde, este necesar să i se pună întrebări ajutătoare, care reprezintă de fapt forma catehetică a conversației. Ea cere răspunsuri conținînd adevăruri cunoscute de elevi și formează premisele raționamentului: „Cum sînt mîinile lui Nicu?", „Ce se face cu tot ce e murdar?". Totdeauna se va porni de la întrebarea care cere un răspuns particular, apelînd la concret, după care urmează întrebarea referitoare la premisa majoră, care este o generalizare.

Vedem, deci, că etapele dezvoltării gîndirii logice a hipoacuzicului au la bază raționamentul inductiv, ale cărui premise au fost implicite în experiența concretă și a cărei concluzie a fost materializată în gest. Această concluzie (gest) a folosit ca premisă unui raționament deductiv, prescurtat (entimemă), exprimat verbal în întregime sau parțial verbal, ajutîndu-se și de mimico-gesticulație.

Exprimarea verbală a făcut posibilă desfășurarea ulterioară a raționamentului inductiv pe baze verbale, a cărui concluzie exprimată verbal este folosită la rîndul ei în formularea completă a unui raționament deductiv.

La dezvoltarea gîndirii logice pe baze verbale, copilul hipoacuzic nu poate să ajungă în mod independent pentru că experiența lui de cunoaștere practică, concretă, se limitează doar la aspectele singulare și particulare ale lucrurilor. El singur nu poate să stabilească decît relații de simultaneitate. Trebuie să intervină profesorul care îl ajută să generalizeze aceste relații.

În activitatea de cunoaștere concretă, tocmai întrebarea profesorului este aceea care îl ajută pe elev în generalizare. Prin întrebare, profesorul determină apariția în mintea elevului a unor legături succesive în locul unor legături simultane. Răspunsul la întrebare va fi astfel o concluzie scoasă independent de către elev. În felul acesta elevul capătă practic gîndirea logică verbală. Elevul își însușește logica practică (prin analogie cu gramatica practică). Dar prin aceasta copilul hipoacuzic nu s-a ridicat la o gîndire abstractă. El a căpătat numai logica necesară în stabilirea relațiilor concrete dintre lucruri după normele gramaticale impuse de întrebare.

În experiența concretă a elevului există implicate numai acele generalizări formate pe baza acțiunii sale asupra obiectelor din jur cu care el a intrat în contact prin satisfacerea nevoilor imediate.

După ce elevul a fost învățat să stabilească relațiile dintre lucruri conform logicii verbale, i se îmbogățește experiența senzorială de cunoaștere, din care va putea trage concluzii generale (judecăți universale). Între acumularea experienței senzoriale verbalizate și orientarea gîndirii pe baza logicii există o strînsă interpendență. Elevul acumulează cunoștințe exprimate verbal și își perfecționează gîndirea concretă logică.

Într-o etapă superioară a acumulărilor pe baza raționamentului inductiv (în urma experienței și a demonstrației), în gîndirea concretă a elevului apare saltul calitativ al reflectării abstracte și generalizate prin deducție.

Elevul a învățat pînă acum ceea ce este mai ușor de observat în realitate. Mai departe el este lăsat singur să facă generalizări și să-și pună probleme în condiții limitate de cunoaștere, cînd gîndirea lui este pregătită pentru aceasta.

De obicei munca sistematică a profesorului se oprește cînd a reușit ca elevul să fomuleze singur răspunsuri care presupun judecăți universale despre realitate, categorice, afirmative sau negative. Pînă acum gîndirea elevului a fost dependentă de profesor, care i-a orientat și dirijat gîndirea logică pe baza anumitor posibilități verbale, limitate gramatical.

Independența în gîndire elevul o capătă cînd a ajuns să descopere necesitatea anumitor raporturi reale pe baza propriilor îndoieli asupra cunoștințelor sale. Cercetarea independentă a realității pornește din stîrnirea curiozității. Această curiozitate este, însă condiționată de un anumit bagaj de cunoștințe despre realitate. Independența elevului în cercetarea realității nu devine posibilă decît tot cu ajutorul profesorului. Întrebările cauzale puse de către profesor în număr cît mai mare asupra acelorași obiecte, obișnuiesc pe elevi cu faptul că același subiect poate fi privit sub mai multe aspecte (de ce spală mama cămașa, de ce este murdară cămașa ; de ce este soba caldă, de ce stă oala cu lapte pe sobă, de ce este laptele cald ; de ce păsărelele caută în zadar de mîncare, de ce au pus copiii o scîndurică în zarzăr, de ce păsărelele vin spre zarzăr, de ce ciripesc vesele ; de ce vînătorii au împușcat lupul, de ce au făcut vînătorii o faptă bună etc.).

Astfel profesorul orientează gîndirea logică a elevilor spre descoperirea relațiilor cauzale dintre obiectele și fenomenele realității. Elevul începe să descopere relațiile cauzale dintre realitate și acțiunile omenești.

Conversația euristică începe astfel să-și îndeplinească rolul în dezvoltarea gîndirii.

De acum conversația euristică poate fi folosită în două direcții: învățarea elevului să exprime diferite relații dintre obiecte în aceleași scheme gramaticale și să exprime aceeași judecată în diferite propoziții (cu diferite feluri de structuri gramaticale).

Avînd posibilitatea exprimării verbale a diferitelor relații cauzale, elevul poate să cerceteze independent cauzele dintre fenomenele observate în practica observării realității. Aceasta o face punînd întrebări care reprezintă pentru cunoașterea lui descoperirea necunoscutei. Răspunsul elevilor va fi aflarea adevărului prin confruntarea cu practica a diferitelor variante posibile, optînd pentru cea adecvată. Ceea ce va fi găsit adevărat în această confruntare va fi și necesar.

În procesul de cercetare independentă a realității pentru aflarea adevărurilor, diferitele ipoteze au fost puse în fața elevilor la început de către profesor, începînd chiar din etapa cînd se foloseau unele gesturi în comunicare. Elevul trebuie doar să stabilească pe cea adevărată prin confruntarea cu practica.

De exemplu, la pag. 90 (Abecedarul de surdo-muți), la întrebarea: „Pentru ce nu se joacă băiatul?" sînt posibile mai multe răspunsuri. Toate acestea (supărarea, oboseala, boala, faptul că stă în pat, altă activitate etc.) sînt prezentate verbal sau prin gest elevilor pentru compararea cu materialul ilustrativ concret. Elevul răspunde: „Băiatul nu se joacă pentru că este bolnav", deoarece din toate posibilitățile expuse de către profesor realitatea concretă i-a impus acest răspuns.

La pag. 63 (Abecedarul de cultură generală), la lecția „Mama lui Florin", la întrebarea „Pentru ce este ea fruntașă în muncă?", elevul răspunde: „Mama lui Florin este fruntașă în muncă pentru că lucrează repede". Profesorul intervine cu o nouă întrebare: „Mama lui Florin este fruntașă în muncă numai dacă lucrează repede?". Cuvîntul „dacă" indică elevilor că mai există și alte condiții. El va răspunde: „Mama lui Florin este fruntașă în muncă pentru că lucrează bine". Profesorul pune din nou întrebarea: „Mama lui Florin este fruntașă numai dacă lucrează bine?". Abia acum elevul va face analogie cu experiența lui practică și va ști că nu este suficientă doar una din calități pentru a primi acest titlu, ci e nevoie de amîndouă. Atunci el răspunde că „Mama lui Florin este fruntașă în muncă pentru că lucrează repede și bine", stabilind astfel legătura cauzală necesară. Acum se poate scoate o generalizare în forma unei judecăți ipotetice: dacă lucrezi bine și repede, ești fruntaș în muncă (se atrage atenția asupra legăturii necesare între cele două propoziții). Ipoteza „Dacă lucrezi bine și repede ești fruntaș în muncă", va fi folosită de către elevi în cercetarea independentă a altor cazuri, deci el va avea un criteriu general de apreciere.

Într-o etapă superioară elevul poate căpăta cunoștințe pe cale exclusiv verbală (care n-au trecut nici prin experiența anterioară și nici nu pot fi ilustrate concret), deci numai prin deducție logică.

În manualul de limba romînă cl. I a școlii de cultură generală, la pag. 30 la lecția „A sosit primăvara", judecata: Dacă păsările n-ar distruge

aceste insecte, ar pieri grădini, livezi şi ogoare întregi, formează răspunsul la întrebarea : „De ce păsările care distrug insectele vătămătoare sînt prietenele grădinilor şi ale livezilor?“ Acest răspuns nu se află nici în experienţa anterioară a elevului, nici nu se poate ilustra concret. El a fost scos prin raţionament. Experienţa concretă a mijlocit acest răspuns, dar nu a participat direct. Aceasta poate fi evidenţiată cu ajutorul întrebărilor catihetice : „Ce mănîncă graurii şi alte păsări?“, „Ce fac insectele vătămătoare?, „Cine sînt prietenii grădinilor şi livezilor?“.

Vedem, deci, că de la conversaţia catihetică la conversaţia euristică se produce un salt calitativ. Întrebarea profesorului reprezintă un salt care se produce cînd gîndirea elevului este pregătită să facă acest salt chiar cu ajutorul conversaţiei.

Cînd elevul a reuşit să stabilească cauzele anumitor fenomene pe baza unor ipoteze, el începe să gîndească abstract. Cunoştinţele generale acumulate în limbaj pot fi criteriul de verificare a cunoaşterii personale.

Munca profesorului în folosirea celor două forme ale conversaţiei nu mai are caracter special, devenind asemănătoare cu munca profesorului din şcoala de cultură generală.

Din cele relatate pînă acum rezultă următoarele concluzii :

1. În înţelegerea întrebărilor puse de profesor şi formularea răspunsurilor de către elevi se parcurg mai multe etape. Iniţial elevul nu înţelege întrebarea verbală, apoi prin exerciţiu ajunge să înţeleagă o parte cunoscută a întrebării care intră în răspuns neschimbată. Treptat el asimilează sistematic sensul întrebărilor, învăţînd să le folosească în conversaţia la clasă şi ulterior în vorbirea independentă.

2. In raport cu înţelegerea întrebărilor se constată anumite etape în dezvoltarea limbajului ca mijloc de comunicare şi ca instrument de gîndire. O etapă în care gîndirea operează cu imagini concrete iar comunicarea se realizează în ansamblu prin mimico-gesticulaţie şi parţial pe bază de cuvinte. Ulterior în gîndire apar fenomene de generalizare şi comunicarea se realizează aproape în egală măsură pe bază de gest şi cuvinte. În etapa următoare elevul îşi restructurează gîndirea pe baze logico-verbale, în comunicare apelînd numai uneori la mimico-gesticulaţie. Astfel elevul ajunge să-şi dezvolte gîndirea verbală în practica comunicării în mod independent, în clasă şi în afară de clasă.

3. În procesul de învăţămînt, profesorul trebuie să formuleze întrebările ţinînd seama de particularităţile dezvoltării limbajului şi gîndirii la elevi şi de posibilitatea înţelegerii întrebărilor de către ei. În prima etapă, alături de întrebarea verbală, profesorul trebuie să folosească şi mimico-gesticulaţia ; să atragă atenţia elevilor asupra schimbării ordinii întrebărilor şi să folosească numai acele structuri gramaticale pe care le cunosc elevii. Apoi trebuie să atragă atenţia asupra structurii de ansamblu a întrebărilor şi să organizeze răspunsurile elevilor după cele mai simple scheme gramaticale. În etapa următoare, profesorul ajută pe elevi să dezvolte propoziţia făcîndu-i să înţeleagă sensul părţilor întrebătoare şi al propoziţiei interogative, îi învaţă să desprindă relaţiile ce există între schimbările din structura răspunsurilor şi sensul întrebărilor care determină aceste schimbări.

În folosirea conversației, profesorul depășește continuu și gradat nivelul de înțelegere a întrebărilor de către elevi și prin aceasta pregătește o etapă superioară în cunoașterea întrebărilor.

La început dezvoltarea înțelegerii întrebărilor se face pe cale relativ naturală (de la limbaj pasiv la limbaj activ), asemănătoare cu dezvoltarea la copilul auzitor.

Trecerea la desprinderea anumitor legități în folosirea limbii nu e posibilă „de la sine". Este nevoie de intervenția activă și sistematică a profesorului, prin care se ajunge la o generalizare a fenomenelor de limbă, pe baza unui număr mai mic de cazuri de folosire practică a acestor fenomene decît la copilul auzitor. Deci profesorul ajută pe copilul hipoacuzic să facă generalizările fenomenelor de limbă, pe care copilul auzitor reușește să le facă relativ singur în practica comunicării cu adulții. Timpul și nenumăratele cazuri pe baza cărora auzitorul face generalizarea folosindu-se de auz, sînt înlocuite de către profesor — pentru hipoacuzic — prin predarea după sistemul expus al limbii ca mijloc de comunicare. În acest fel, cuvîntul devine și instrument al gîndirii. Gîndirea hipoacuzicului începe să se dezvolte pe baze verbale.

4. În procesul însușirii limbii ca mijloc de comunicare și dezvoltare a limbajului și gîndirii verbale, un rol deosebit îl are forma euristică a conversației.

În prima etapă profesorul folosește în conversația euristică gesturi și cuvinte care apelează la experiența concretă anterioară a copilului și la materialul intuitiv. Răspunsul elevului este din punct de vedere logic o judecată categorică, particular afirmativă sau negativă asupra aspectului realității la care s-a referit întrebarea. Elevul începe să folosească și raționamentul în formă de silogism prescurtat (entimemă), în care premisa majoră este implicată în experiența lui anterioară, materializată în gest, iar premisa minoră este scoasă din materialul intuitiv concret.

Ulterior întrebările profesorului apelează prin cuvinte și parțial prin gest la experiența anterioară verbalizată a elevului și la materialul intuitiv. Răspunsul elevului este din punct de verdere logic concluzia unui raționament categoric, inductiv, deci o judecată universală, exprimată total prin cuvinte, de la care se pot face deducții exprimate verbal. În forme concrete unele răspunsuri ale elevului sînt răspunsuri la diferite ipoteze puse de profesor.

Într-o etapă superioară întrebarea profesorului apelează verbal la experiența de cunoaștere a elevului și la materialul intuitiv. Răspunsul elevului este din punct de vedere logic concluzia unui raționament categoric și deductiv, ca rezultat al reflectării unor relații necesare și cauzale.

În continuare se folosește raționamentul inductiv pentru generalizare de noi fapte concrete. Întrebările profesorului încep să pună cît mai multe ipoteze, pe care elevii le verifică în practică, de unde ei trag concluzia necesară pe baza raționamentului categorico-ipotetic.

Elevii trebuie să ajungă în mod independent să-și pună întrebări asupra obiectelor și fenomenelor pe care le observă, asupra cunoștințelor dobîndite.

Răspunsurile pe care ei şi le dau sau le cer profesorului sînt o dovadă că şi-au însuşit în ansamblu calea logică de dezvoltare a gîndirii, că şi-au însuşit logica elementară şi necesară în cunoaşterea realităţii.

În această etapă profesorul nu mai întîmpină greutăţi speciale în folosirea conversaţiei euristice.

★

În rezumat, rezultă că elevul la venirea în şcoală nu înţelege întrebările profesorului pentru că acestea sînt abstracte şi necunoscute. Gîndirea lui este la nivel concret şi nu poate folosi cuvîntul ca mijloc de comunicare şi instrument de gîndire.

De aceea profesorul trebuie să se coboare la nivelul înţelegerii concrete a elevului şi să pornească munca sistematică de dezvoltare a gîndirii, dîndu-i cuvîntul ca mijloc de comunicare şi instrument de gîndire.

În această muncă de restructurare a gîndirii pe baze verbale, un rol important îl are folosirea metodei conversaţiei, îndeosebi a formei euristice. În procesul folosirii ei, profesorul ajută pe elev să rezolve sistematic problemele amintite.

Aceste probleme tratate separat în lucrare (înţelegerea întrebării, folosirea limbajului ca mijloc de comunicare şi ca instrument de gîndire, dezvoltarea gîndirii logice), reprezintă de fapt diferite laturi ale dezvoltării gîndirii şi limbajului elevului hipoacuzic în procesul instructiv-educativ.

În dezvoltarea gîndirii şi limbajului copilului hipoacuzic există o strînsă interdependenţă între însuşirea cuvîntului ca mijloc de comunicare şi ca instrument de gîndire pe de o parte şi înţelegerea întrebării şi formularea răspunsurilor pe de altă parte.

Succesiunea etapelor pe care le parcurge gîndirea şi limbajul în dezvoltarea lor este necesară, iar profesorul trebuie să le respecte în această ordine pentru că ea este principial în concordanţă cu ordinea naturală de dezvoltare ontogenetică şi filogenetică a gîndirii şi limbajului.

În desfăşurarea lor aceste etape se întrepătrund, dezvoltarea gîndirii şi limbajului se produc în mod dialectic.

În acest proces dialectic metoda conversaţiei are rol hotărîtor în trecerea de la reflectarea concretă cu particularităţi ale mimico-gesticulaţiei la reflectarea abstractă, verbală a realităţii.

Contradicţia din gîndirea elevului hipoacuzic dintre caracterul limitat concret al posibilităţii folosirii cuvîntului şi generalizarea experienţei senzoriale de cunoaştere practică materializată în gest, se rezolvă în procesul instructiv-educativ prin folosirea adecvată a întrebărilor şi a materialului intuitiv.

Conversaţia euristică îşi dezvăluie încă un rol în dezvoltarea gîndirii şi vorbirii elevilor. Pe lîngă stabilirea relaţiilor cauzale dintre obiecte şi fenomene, pe lîngă generalizarea faptelor observate, prin conversaţia euristică se ajunge ca elevul să-şi pună singur ipoteze în cercetarea realităţii.

Conversaţia are un rol deosebit în organizarea primului sistem de semnalizare pe baze verbale şi dezvoltarea din acesta a celui de-al doilea

sistem de semnalizare. Saltul calitativ de la primul la al doilea sistem de semnalizare este ajutat de către profesor prin măiestria cu care știe să facă saltul de la conversația catihetică la conversația euristică, acesta reprezentînd saltul de la judecată la raționament.

РАЗГОВОРНЫЙ МЕТОД КАК ВАЖНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ ТУГОУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

РЕЗЮМЕ

В работе излагаются приведшие к интересным результатам исследования, касающиеся разговорного метода в школе для тугоухих:

Разговорный метод применяется в школе для тугоухих чаще всего в катехизической форме, причем вследствие того, что ученики с трудом понимают вопрос, приходится часто прибегать к мимико-жестикуляции.

Чтобы можно было использовать катехизическую форму разговора, нужно обращать особое внимание па развитие речи как средства общения. Учащийся должен устно выражать то, что он вначале конкретно мыслит. Катехизическая форма разговора осуществляется на основе суждений.

Чтобы можно было использовать эвристическую форму разговора, основное внимание надо обращать на развитие речи как орудия мышления. Учащийся должен научиться мыслить согласно законам речевой логики на основе усвоенного языкового материала. Эвристическая форма разговора осуществляется на основе умозаключений.

Понимание вопросов как в катехизической, так и в эвристической форме неизбежно проходит через несколько этапов, фактически являющихся этапами перестройки мышления и речи на основе слов. Преподаватель должен знать эти этапы и последовательно ими пользоваться при систематическом преподавании языка, учитывая чрезвычайное значение разговора в процессе развития мышления.

В учебном процессе переход от суждения к умозаключению проявляется в возможности перехода от катехизической формы разговора к эвристической.

LA MÉTHODE DE LA CONVERSATION, MOYEN IMPORTANT DE DÉVELOPPER LA PENSÉE ET LE LANGAGE DES ÉLÈVES HYPOACOUSIQUES

RÉSUMÉ

Les auteurs exposent leurs recherches sur la conversation, en tant que méthode, dans les écoles d'hypoacousiques et les résultats intéressants qu'elle a permis d'obtenir.

La méthode est appliquée dans ces écoles le plus souvent sous sa forme catéchétique, à cause de la difficulté, pour les élèves, de comprendre les questions. C'est pourquoi, on fait surtout appel à la mimique et à la gesticulation.

Pour qu'il soit possible d'employer la forme catéchétique de la conversation, il faut surtout avoir en vue le développement du langage en tant que moyen de communication. L'élève doit exprimer verbalement ce qu'au début il pense concrètement. La forme catéchétique de la conversation s'accomplit sur la base des jugements.

Pour pouvoir employer la forme heuristique de la conversation, il faut surtout avoir en vue le développement du langage en tant qu'instrument de pensée. L'élève doit apprendre à penser selon les lois de la logique verbale, en raison du matériel linguistique assimilé. La forme heuristique de la conversation se réalise sur la base des raisonnements.

Dans la forme catéchétique, aussi bien que dans la forme heuristique, l'intelligence par les élèves, des questions posées parcourt nécessairement plusieurs étapes, qui, au fond, consistent à restructurer la pensée et le langage sur des bases verbales. Le professeur doit connaître ces étapes et s'en servir en conséquence dans son enseignement systématique de la langue, vu l'importance particulière de la conversation pour le processus de développement de la pensée.

Le passage du jugement au raisonnement se manifeste, au cours du processus d'enseignement, par la possibilité de passer de la forme catéchétique à la forme heuristique de conversation.

UNELE INSTALAȚII PENTRU CERCETĂRI ȘI DEMONSTRAȚII ÎN PSIHOLOGIA EXPERIMENTALĂ

DE

GH. ZAPAN și N. LUNGU

Necesitățile practice ale cercetărilor experimentale în psihologie au impus apelul la mijloace tehnice de la cele ce folosesc scheme electrice sau mecanice simple și pînă la dispozitive electronice complexe.

Astăzi aproape că nu există cercetător psiholog, care în munca sa să nu facă apel la tehnica de laborator. Publicații internaționale și de mare circulație ca *Voprosî psihologhii* (U.R.S.S.), *L'Année psychologique* (Franța) și *The American Journal of Psychology* (S.U.A.), publică sau descriu periodic mijloace moderne tehnice de laborator pentru cercetare. Firește, nu întotdeauna complicația unui aparat este ceă care rezolvă calitatea unei cercetări. În primul rînd este necesară orientarea metodică și științifică justă din partea celui care mînuiește mijlocul tehnic, care trebuie să se ferească de pericolul transformării tehnicii într-un mijloc în sine, pierzînd din vedere tocmai scopul principal — investigația psihologică. Nu e mai puțin adevărat că, astăzi, cercetătorul psiholog trebuie să fie înarmat cu suficiente cunoștințe tehnice, teoretice și practice, spre a putea înțelege principiile de funcționare a dispozitivelor pe care le mînuiește.

În scopul informării cititorilor noștri cu unele realizări ale Catedrei de Psihologie experimentală din București, prezentăm pentru început cîteva scheme, necesitînd mijloace tehnice dintre cele mai simple, comod de construit și mînuit și care oferă posibilități noi și largi de cercetări psihofiziologice, — montajul putînd fi extins sub raportul posibilităților tehnice, — prin adaptarea și a altor dispozitive, după natura cercetării, ca : pletismograf, pneumograf, sfigmograf, galvanometru, cuplu termoelectric etc.

Cu ajutorul acestor instalații, se pot face cercetări experimentale de psihologie, pe baza investigațiilor în domeniul activității nervoase superioare a omului, ca de exemplu : măsurarea vitezei și intensității reacțiilor motorii, elaborarea de reflexe condiționate la om, elaborarea de stereotipuri dinamice,

cercetări privind interacțiunea dintre cele două sisteme de semnalizare, precum și orice fel de cercetări de psihologie experimentală, care se efectuează fie cu o tehnică mai simplă fie cu o tehnică mai complexă, folosind cabine special amenajate. Dată fiind simplitatea construcției, cît și posibilitatea de a folosi în montaje fie unele dispozitive fie altele pe care le posedăm, fac ca instalațiile ce vom prezenta, să fie accesibile chiar și acelor cercetători care nu posedă un laborator bine dotat. Nefiind fixe, dispozitivele noastre pot fi transportate și montate în vederea cercetărilor speciale de psihologie, în laboratoare, în fabrici, în școli etc. Aceste instalații vor putea fi folosite și în vederea demonstrațiilor, ca mijloc intuitiv de predare a problemelor de psihologie în facultăți, școli de cultură generală etc.

★

Ca o caracteristică a majorității montajelor noastre pe care le vom expune în cele ce urmează, notăm folosirea unui heblu dublu pe o masă de comandă, care oferă posibilitatea închiderii simultane a două circuite diferite, ce pot folosi atît componente de curent (fie alternativ, fie continuu) cît și tensiuni diferite (120 v sau 6 v).

În lipsa unui astfel de heblu, pot fi folosite cu rezultate asemănătoare întrerupătoarele paratrăsnet de radio (comutator de antenă), legate cîte două printr-un dielectric oarecare (ebonită), astfel încît acționarea să se facă solidar pentru amîndouă.

Ca o observație generală, notăm că toate instalațiile ce vom prezenta sînt alcătuite din două părți, corespunzătoare celor două circuite ce pot fi închise simultan cu heblul. Prima cuprinde dispozitivele de prezentare a stimulilor (becuri colorate diferit, sonerii, summere etc.) și partea a doua include manetele de reacție cît și instrumentele de măsurat reacția în viteză și intensitate (cronoscop, reflexometru, inscriptoare etc.).

Instalația I

Un montaj ușor de realizat este reprezentat în instalația I, figura 3: masă de comandă, bec electric ca excitant, manetă pneumatică ca posibilitate de reacție pentru subiect, cronoscop și reflexometru ca instrumente pentru măsurarea vitezei și intensității reacției.

Prezentăm în mod succint cîteva din piesele mai puțin cunoscute și care sînt cuprinse în instalația I (fig. 3).

Maneta pneumatică (fig. 1) este formată dintr-o pîrghie metalică (m) montată pe un suport din lemn (l). La unul din capete are un buton din ebonită (e) pentru comoditatea apăsării. Pîrghia stabilește un contact electric între două borne (b), una la capătul liber, cealaltă la punctul de sprijin adică la mijlocul pîrghiei, care este rupt (contactul electric) în momentul apăsării pe butonul de ebonită. În același moment cu ruperea conexiunii electrice, capătul pe care se apasă — printr-un tampon de tablă (pastilă), — comprimă aerul dintr-o capsulă Marey (C.M.) și această presiune se transmite printr-un tub de cauciuc (t.c.) la o capsulă Marey cu inscriptor sau la un reflexometru.

Capsula Marey reprezintă o cupă metalică, deasupra căreia se aplică o membrană elastică (cauciuc). Cupa metalică se continuă printr-un orificiu cu un tub de cauciuc, pentru conducerea presiunii ce a fost exercitată asupra membranei și respectiv aerului cuprins în interiorul cupei metalice. Această presiune este transmisă unei alte capsule Marey, care printr-un

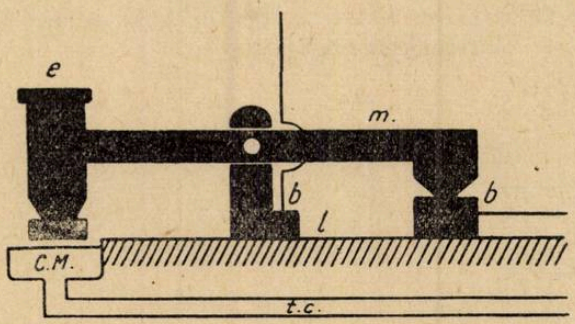


Fig. 1

dispozitiv mecanic simplu, face ca un ac inscriptor să se miște pe o hîrtie kimografică și să înscrie o curbă, a cărei înălțime este în raport direct cu presiunea exercitată pe prima capsulă Marey (respectiv pe maneta pneumatică). Erorile datorate rezistenței membranelor, lungimii tubului de cauciuc etc., întrucît sînt mereu aceleași în toate experimentările, se constituie într-un coeficient care fiind același în toate cazurile, nu afectează rezultatele relative ale cercetării.

Presiunea ce a fost culeasă de maneta pneumatică poate fi transmisă și unui alt aparat denumit *reflexometru*. Acesta este un dispozitiv mecanic care transformă presiunea într-un lucru mecanic: deplasarea unui ac indicator dintr-un punct fix, — punctul „O", — pe un cadran ce a fost notat în diviziuni, în scara metrică (mm și cm). Diviziunile de pe scala reflexometrului vor putea fi etalonate în unități de măsură pentru greutate (presiune), prin apăsarea cu greutăți corespunzătoare, pe maneta pneumatică și notarea rezultatelor pe un tabel de echivalență.

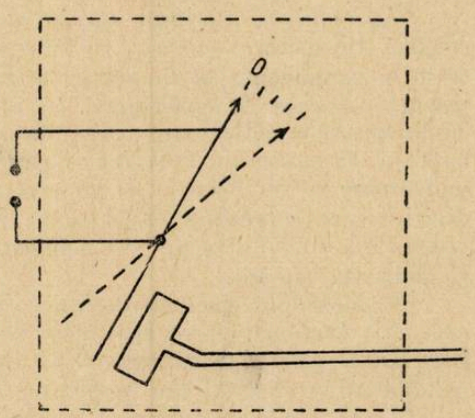


Fig. 2

Caracteristica reflexometrului este aceea că acul indicator în momentul deplasării sale din poziția „O" rupe și un contact electric ce fusese stabilit în prealabil (fig. 2).

Cu ajutorul reflexometrului obținem o cantificare a intensității reacției unui subiect, sau mai multor subiecți, exprimată prin numărul de diviziuni ce a fost parcurs de acul indicator pe cadranul aparatului.

Dezavantajul folosirii acestui dispozitiv ar fi acela că experimentatorul este nevoit să citească separat fiecare reacție, s-o noteze corect și să aducă după fiecare reacție acul indicator în poziția „0". Această incomoditate este neglijabilă față de folosirea kimografului, dacă ne gîndim la incomoditatea înnegririi cu fum a hîrtiei kimografice.

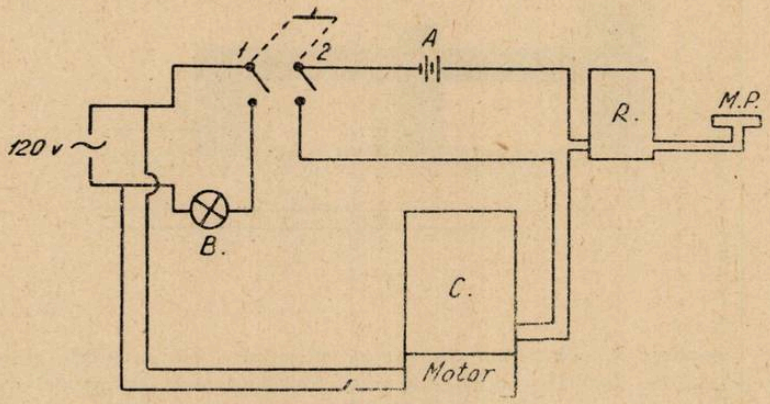


Fig. 3. Instalația I.

Aparatul cu ajutorul căruia obținem viteza reacției este *Cronoscopul electric*. Un motoraș electric, ce folosește curent de la rețea (110 v), se învîrtește în permanență în timpul experimentării. Axul său are la capăt un electromagnet, care la conectarea cu o sursă specială (acumulator de 6 v), cuplează acele indicatoare, care din acest moment se vor învîrti solidar cu motorul. În momentul întreruperii curentului ce trece prin electromagnet, acele indicatoare se vor decupla de pe axul motorului și vor rămîne în dreptul unor diviziuni, ce reprezintă exprimarea în secunde, zecimi, sutimi și miimi de secundă, a timpului scurs din momentul plecării lor în cursă din punctul „0" și momentul opririi.

Cronoscopul electric prezintă mari avantaje față de alte tipuri de cronoscoape (acționate prin mecanism de ceasornic, prin forța gravitației etc.). Este precis, comod la manevrare și are un dispozitiv pentru readucerea automată a acelor indicatoare în poziția „0".

Instalația care folosește atît reflexometrul cît și cronoscopul este cea din fig. 3.

Din această figură se vede că, simultan cu închiderea circuitului la întrerupătorul 1, se închide și circuitul la întrerupătorul 2. În acest fel, în aceeași clipă cu aprinderea becului (B) prezentat ca excitant optic, se cuplează și acele indicatoare la cronoscop, deplasîndu-se din poziția „0" și plecînd în cursă de rotație pe cadranele cronoscopului (C). Deplasarea din poziția „0" a acelor indicatoare coincide cu prezentarea excitantului (becul electric). Subiectul reacționează după apariția excitantului, prin apăsarea pe maneta

pneumatică (M.P.), acest moment fiind marcat prin deplasarea acului indicator al reflexometrului (R) din poziția „O" și ruperea contactului electric la electromagnetul cronoscopului, ceea ce face ca acele indicatoare ale acestuia să se decupleze de axul motorului și să rămînă la o diviziune oarecare. Citind distanța parcursă de indicatoarele cronoscopului din punctul „O" cînd au fost cuplate pe axul motorului și punctul unde au fost decuplate de ax (deci oprite), obținem valoarea timpului de reacție sau a perioadei de latență, exprimată în secunde, zecimi, sutimi și miimi de secundă. Acul indicator al reflexometrului, o dată cu ruperea contactului de la electromagnetul cronoscopului, descrie și o cursă pe scală mai mare sau mai mică, în raport cu intensitatea apăsării pe maneta pneumatică. Diviziunea de pe scală, în dreptul căreia s-a oprit indicatorul reflexometrului, reprezintă valoarea relativă a intensității reacției, ce poate fi transformată în unități de măsură pentru greutate, așa cum am arătat la locul potrivit.

După cîte se observă, prin folosirea instalației descrise mai sus, se pot obține date privitoare la viteza și intensitatea cu care un subiect reacționează față de un excitant optic (un bec electric).

Instalația II

În practică însă, folosirea unui singur excitant în afară de faptul că este o metodă prea simplistă, nu este nici concludentă pentru valorile perioa-

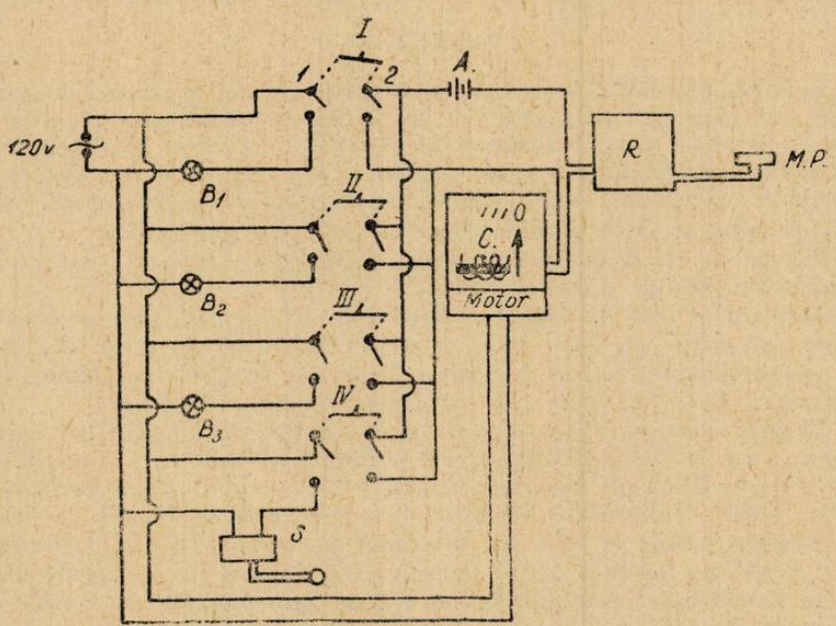


Fig. 4. Instalația II.

dei de latență. De asemenea folosirea unui singur excitant reduce posibilitatea variantelor experimentale și deci unghiurile de cercetare sînt artificial micșorate.

Pentru aceasta, masa de comandă este prevăzută cu mai multe hebluri, astfel încît numărul excitanților prezentați, să fie cît mai larg și variat (soneriii, summere, becuri etc.). O astfel de instalație este reprezentată de fig. 4.

Fiecare stimul în parte are o comandă separată pe cîte un heblu, iar pentru acționarea simultană a dispozitivelor de reacție și de înregistrare, s-au scos numai derivații, care au fost legate la fiecare heblu destinat unui excitant anumit. În acest fel, acționarea unui stimul sau altuia se face după necesitate, fiecare atrăgînd după sine și intrarea în funcțiune a aparatelor destinate măsurării reacției. Masa de comandă va avea posibilități de excitare cu atît mai largi, cu cît va avea mai multe hebluri. Sub fiecare heblu se va nota calitatea excitantului comandat (exemplu: heblul nr. I comandă un bec, heblul nr. II un bec cu altă intensitate, heblul nr. III un bec colorat, heblul nr. IV o sonerie etc.). Experimentatorul are la îndemînă, sistematic, toate posibilitățile de a obține datele cerute.

Dacă necesitățile experimentului o cer, se poate conta și pe o variere a intensității stimulilor prezentați, — fie prin folosirea becurilor cu un wataj mai mare sau mai mic sau a reglării dispozitivului de strîngere a clopotului în cazul soneriilor, — fie prin introducerea unei rezistențe variabile cu cursor, în serie cu stimulul. În cazul soneriilor, se mai poate varia intensitatea sunetului și prin conectarea clopotului la ieșirea din transformator, la 3—5 sau 8 volți.

Instalația III

În cazul necesității de a înregistra grafic cei doi parametri de bază ai reacției — viteza și intensitatea — sau în lipsa cronoscopului și a reflexometrului, se poate folosi înscrierea la kimograf. În acest caz, dispozitivul de prezentare a stimulilor rămîne același (ca în fig. 3 și 4), însă partea de înscriere va necesita un kimograf, un inscriptor electromagnetic și un inscriptor acționat de o capsulă Marey (inscriptor pneumatic).

Kimograma va fi înscrisă pe negru de fum (pe kimograf) sau în cazul dispozitivelor speciale direct cu cerneală.

Kimograful este un aparat format dintr-un cilindru, care se învîrtește în jurul propriului ax, fiind acționat de un mecanism de ceasornic, sau în cazul electrokimografelor, de un motoraș electric. Pe tamburul kimografului se înfășoară hîrtie specială, care apoi este înnegrită cu fum.

În fața kimografului, se află un *inscriptor electromagnetic*, care nu e altceva decît un simplu electromagnet, terminat la capăt cu o peniță inscriptoare (din plexiglas, pai de orez sau orice vîrf ascuțit ce poate trasa o dîră albă pe hîrtia kimografică înnegrită fără s-o zgîrie). Paralel cu inscriptorul electromagnetic se află un inscriptor pneumatic cu vîrful peniței pe aceeași verticală, denumit astfel întrucît este acționat de o capsulă Marey.

În timpul experimentului, kimograful se învîrtește prin fața celor două inscriptoare descrise mai sus (electromagnetic și pneumatic) și acestea trasează fiecare cîte o linie dreaptă pe hîrtie. Conectarea electromagnetului la

o sursă de curent continuu face ca peniţa acestuia să se deplaseze din poziţia iniţială şi să descrie o curbă la un alt nivel. În momentul ruperii legăturii electromagnetului cu sursa, peniţa revine în poziţia iniţială, astfel încît putem identifica punctul deplasării cu momentul declanşării excitantului, iar punctul revenirii în poziţia iniţială cu momentul reacţiei, — distanţa dintre ele (ţinînd seama de viteza de rotire a kimografului) — constituind perioada de latenţă.

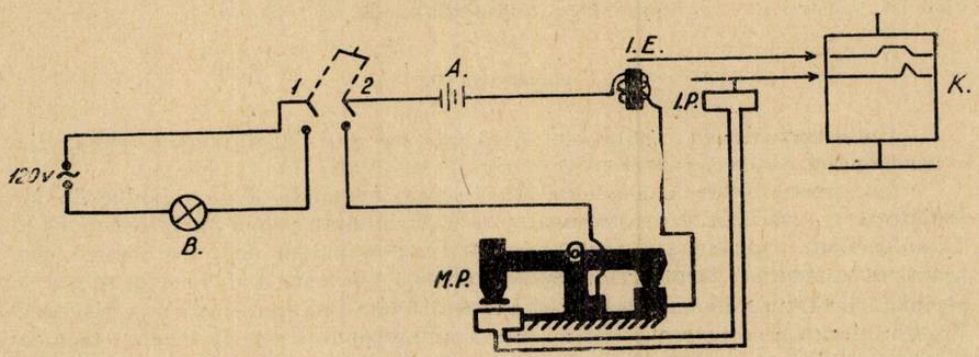


Fig. 5. Instalaţia III.

La închiderea heblului, simultan cu apariţia excitantului (B), peniţa inscriptorului electromagnetic (I.E.) ridică curba pe kimograf (K) şi revine în poziţia iniţială în momentul în care subiectul apasă pe maneta pneumatică (M.P.). În acest moment, apăsarea pe manetă face ca să se rupă contactul cu inscriptorul electromagnetic şi totodată exercită o presiune asupra inscriptorului pneumatic (I.P.), care de asemenea ridică o curbă pe kimograf. Curbele înscrise vor arăta astfel :

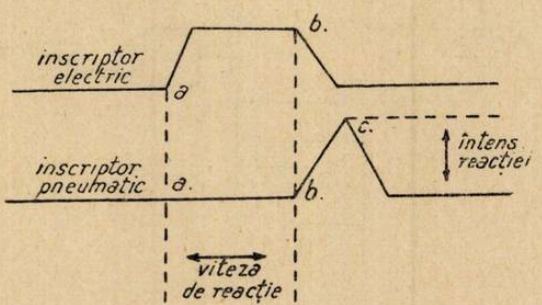


Fig. 6

Perioada de latenţă este exprimată cantitativ în cazul de faţă, fie pe baza înscrierii grafice a secundelor de către un cronograf, fie prin măsurarea distanţei dintre cele două puncte (a şi b), cu un şubler obişnuit şi raportarea acestei distanţe la viteza de rotaţie a kimografului. Înălţimea curbei (c) ce a fost ridicată de inscriptorul pneumatic va fi de asemenea măsurată cu

șublerul, întrucît ea reprezintă intensitatea reacției subiectului și va fi mai mare sau mai mică, în funcție de presiunea ce o exercită subiectul la apăsarea pe maneta pneumatică.

Avantajul ce-l oferă această instalație este acela că păstrează înregistrate grafic datele experienței. Hîrtia kimografică, după ce a fost imprimată, poate fi fixată printr-o baie specială și păstrată după necesități.

Reprezentarea grafică a instalației III din fig. 5 a fost prevăzută cu un singur excitant (bec). Ea poate fi extinsă prin derivarea și a altor excitanți (becuri, sonerii etc.), întocmai ca în instalația II, fig. 4.

Instalația IV

Un dispozitiv cu posibilități de cercetare mai largi pentru psihologia experimentală este cel reprezentat în fig. 7, instalația IV.

În această schemă, așa cum se observă, comanda dispozitivelor de înregistrare o realizează un întrerupător simplu montat pe un tahistoscop (T). Tahistoscopul, cum se știe, este format dintr-un panou de lemn în care s-a practicat o fantă (dreptunghiulară de obicei), în care pot fi expuse cu o perioadă de timp mai mare sau mai mică, diferite imagini, cuvinte scrise etc. Practic lucrurile se petrec astfel : fanta tahistoscopului este la început închisă printr-un oblon, care datorită greutății sale, la ruperea unei piedici, alunecă pe niște șanțuri laterale și în căderea sa în jos, deschide pentru un timp oarecare ferestruica în care se prezintă stimulii. În momentul căderii oblonului, se stabilește și contactul electric cu sursa (acumulatorul A), care declanșează pornirea cronoscopului ; în momentul reacției subiectului pe maneta pneumatică, acul reflexometrului întrerupe curentul de la cronoscop și îi oprește acele indicatoare, arătînd viteza cu care s-a reacționat față de

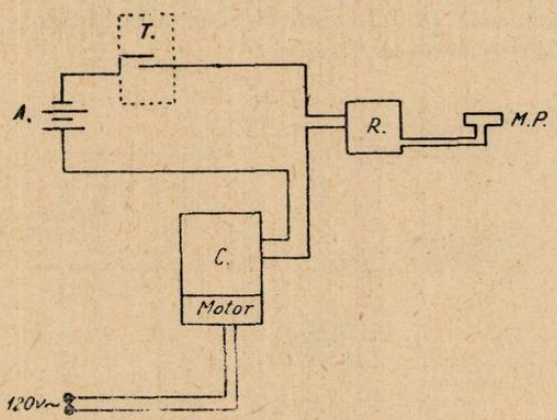


Fig. 7. Instalația IV.

stimulul prezentat prin fanta tahistoscopului. Totodată, acul indicator de la reflexometru notează pe cadran și intensitatea cu care subiectul a reacționat pe maneta pneumatică.

Este un montaj simplu, însă cu posibilități foarte mari de a varia condițiile experimentale, întrucît în ferestruica tahistoscopului se pot prezenta stimuli cu un caracter cît mai complex.

În lipsa cronoscopului și a reflexometrului, cît și în cazul necesității de a obține datele înregistrate grafic, se va utiliza o variantă tehnică-experimentală, ce folosește în acest scop kimograful cu inscriptoarele respective (electric și pneumatic), similar dispozitivelor comandate de întrerupătorul nr. 2, din instalația III (fig. 5). Cu un asemenea dispozitiv s-au efectuat cercetări asupra interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare [1].

★

Instalațiile I și III permit determinarea timpului de reacție motorie și a intensității reacției la un excitant vizual.

Instalația II, precum și III - extinsă, pot fi întrebuințate la elaborarea de reflexe condiționate la diferiți excitanți, pozitivi și inhibitori : ele permit de asemenea elaborarea de stereotipuri dinamice. Prin extinderea montajului la aceste scheme, pot fi abordate și alte probleme cu un caracter mai complex. De exemplu : excitarea de curent faradic, cu înregistrarea pletismografică a reacțiilor vasculare etc.

Montajul IV din fig. 7 în care se folosește un tahistoscop cu expunere lungă, permite prezentarea de excitanți diverși, atît în primul cît și în al doilea sistem de semnalizare, ca : imagini colorate în mod diferit, cuvinte scrise, fraze, numere, calcule de efectuat etc. Un astfel de dispozitiv reprezintă o extindere a metodei de elaborare a legăturilor temporare, a lui Ivanov - Smolenski, pentru psihologie. El a fost întrebuințat în studierea unor aspecte ale interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare, în lucrarea citată. Cercetările au condus la punerea și rezolvarea de noi probleme.

Generalizarea excitanților și iradierea electivă. S-a urmărit posibilitatea de generalizare a excitanților, la nivelul primului sistem de semnalizare, pentru a examina dacă are loc sau nu la adulți iradierea electivă, din primul sistem de semnalizare, în al doilea sistem de semnalizare. Se știe că în experimentele lui Ivanov - Smolenski, această generalizare și iradiere are loc în cazul copiilor, dar nu și în cazul adulților, deoarece aceștia din urmă diferențiază mai precis decît copiii excitanții senzoriali de excitanții verbali corespunzători.

În cercetarea menționată, cu ajutorul instalației IV s-au folosit ca excitanți pozitivi, figuri diferite colorate în roșu, iar ca excitanți inhibitori, figuri diferite colorate în albastru. La prezentarea cuvîntului „roșu" scris cu cerneală albastră, subiecții adulți au reacționat de această dată pozitiv, dovedindu-se că pe această cale s-a realizat generalizarea excitanților din primul sistem de semnalizare și iradierea lor electivă în cel de-al doilea sistem de semnalizare.

Denumirea rapidă a imaginilor pozitive și inhibitoare. Alt aspect ce s-a desprins din cercetarea menționată este următorul : după ce s-a realizat automatizarea reacției la excitanții pozitivi și inhibitori, cerîndu-se subiec-

[1] G. Zapan și A. Cazangiu, *Cercetări asupra interacțiunii dintre cele două sisteme de semnalizare* în *Revista de psihologie*, nr. 3/1956.

ților să denumească rapid figurile ce le apar în fanta aparatului, s-a constatat că aceștia puteau denumi după apariția lor, mult mai rapid, figurile reprezentînd excitanți pozitivi (colorate în roșu), decît figurile reprezentînd excitanți inhibitori (colorate în albastru). Timpul de reacție în primul caz a fost în medie cu 1/2 mai mic decît timpul de reacție obținut la excitanții inhibitori.

Memorarea figurilor reprezentînd excitanți pozitivi și excitanți inhibitori. S-a constatat de asemenea că figurile, reprezentînd excitanți pozitivi, au fost memorate în mod involuntar, mai fidel și în cantități mai mari decît figurile reprezentînd excitanți inhibitori.

Experimentul asociativ. Cercetarea s-a extins și în sensul experimentului asociativ, la vederea figurilor reprezentînd excitanți pozitivi și excitanți inhibitori. După elaborarea reacțiilor la excitanți pozitivi și inhibitori, s-a cerut subiecților ca fără să mai apese pe manetă, la apariția oricărei figuri să reacționeze printr-un cuvînt asociat cu figura prezentată. S-a constatat că de această dată subiecții au reacționat prin asociație verbală, mai rapid la figurile reprezentînd excitanții inhibitori decît la excitanții pozitivi. Aceasta se explică în modul următor: sistemul de pe scoarță, corespunzător excitantului pozitiv, se află în stare de excitație, iar în afara lui apare inhibiția conform inducției reciproce. În cazul experimentului asociativ corespunzător excitanților pozitivi asociația este mai lentă, deoarece se face pe scoarță în zona inhibată. În cazul excitanților inhibitori, asociația este mai rapidă, întrucît ea se realizează în zona corticală care se află în stare de excitație.

★

Exemplele de mai sus prezintă doar primele cercetări elementare, care s-au impus în legătură cu metodica și tehnica mînuirii dispozitivelor, pe care le propunem psihologilor, ca extindere a metodei de elaborare a legăturilor temporare a lui Ivanov - Smolenski.

Această metodică permite explorarea proceselor corticale, în interacțiunea celor două sisteme de semnalizare și oferă perspective noi în direcția cercetărilor de psihologie.

UN STRĂLUCIT BILANȚ: 40 DE ANI DE PSIHOLOGIE SOVIETICĂ

DE

G. CRISTIAN

„ȘTIINȚA PSIHOLOGIEI ÎN U.R.S.S."

Vol. I*

În decursul anilor, în paginile revistei noastre au fost prezentate unele dintre cele mai reprezentative opere ale psihologilor sovietici. De fiecare dată, aceste cărți ne aduceau mesajul luminos al științei sovietice, acea știință care pentru prima oară a supus unei analize obiective viața psihică a omului, transformînd psihologia dintr-un amalgam de teorii contradictorii, de cele mai multe ori rupte de viață, într-un sistem unitar de cunoștințe fundamentate pe baza principiilor materialismului dialectic și istoric.

În paginile acestor lucrări erau cuprinse uneori studii teoretice și cercetări experimentale, alteori monografii consacrate adîncirii unei probleme mai restrînse, — gînduri și fapte adunate uneori într-o viață întreagă, cu trudă și migală —, așa cum se plămădește întotdeauna adevărata creație științifică.

De data aceasta ne aflăm în fața unei lucrări de o factură și o valoare cu totul deosebită. Vastă operă colectivă, lucrarea reprezintă o amplă sinteză, un bilanț al realizărilor teoretice și practice obținute de cercetătorii sovietici în toate ramurile psihologiei. Așa cum se precizează în nota explicativă, cele două volume din care se compune lucrarea vor expune concluziile de bază ale psihologiei sovietice în decursul întregii sale dezvoltări. Volumul I, apărut în 1959, cuprinde studii de psihologie generală — ramura centrală și cea mai dezvoltată a psihologiei științifice. Volumul II, care urmează să apară în vara acestui an, este consacrat celorlalte domenii ale științei psihologice: psihologia persoanei, psihologia copilului și pedagogică, psi-

* Академия Педагогических Наук РСФСР. Институт Психологии: „*Психологическая наука в СССР*", т. I, Изд. Ак. Пед. Наук РСФСР, Москва, 1959, под ред.: Б. Г. Ананиева, Г. С. Костюка, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Ф. Н. Шемиакина; 598 с.

hologia muncii, a sportului, psihopatologia și psihologia specială (surdo- și tiflopsihologia, psihologia copiilor întîrziați mintal), psihologia comparată și istoria psihologiei.

Colectivul de redacție este alcătuit din nouă dintre cei mai de seamă psihologi sovietici, iar la elaborarea lucrării au luat parte colective largi de cercetători din Moscova, Leningrad, Kiev, Odessa, Harkov, Tbilisi.

Prefața este o expunere a principiilor teoretice (gnoseologia materialist-dialectică și fiziologia pavlovistă) și a premiselor practice (perspectivele nelimitate ale dezvoltării personalității oamenilor în societatea socialistă) care stau la baza psihologiei științifice. Constituită pe fundamentul filozofic al teoriei marxist-leniniste a reflectării și avînd ca bază în domeniul științelor naturii teoria pavlovistă asupra activității nervoase superioare, psihologia sovietică studiază psihicul uman în procesul activ de reflectare a realității. Autorii subliniază importanța psihicului în viața omului. Psihicul nu se reduce nicidecum la un „adaos" cu rol secundar, ci este însăși condiția care permite activitatea specific umană : „Pentru a acționa, este necesară orientarea în realitate. Iar aceasta se realizează numai datorită psihicului. *Orientarea în lumea înconjurătoare este funcția cea mai importantă a reflectării realității de către om și condiția necesară a acționării asupra lumii*" [1].

Principiul dezvoltării, unul din principiile de bază ale concepției materialist-dialectice despre psihic, a permis dezvăluirea naturii specifice a psihicului uman : *conștiința*, determinată de condițiile vieții materiale a societății și exprimată în particularitățile concrete ale personalității la reprezentanții diferitelor epoci istorice și grupuri sociale. Psihologia sovietică ține seama de relațiile reciproce complexe dintre conștiința individuală și conștiința socială.

Pentru psihologia sovietică este caracteristică concepția comunistă, profund optimistă, despre vastele posibilități de dezvoltare multilaterală a capacităților psihice ale fiecărui om. De pe această poziție trebuie înțeleasă importanța care se acordă psihologiei pedagogice.

În legătură cu problema metodelor de cercetare, se preconizează îmbinarea judicioasă a cercetărilor de laborator cu studiul activității psihice în condiții naturale, asigurîndu-se în ambele cazuri caracterul obiectiv al metodelor de investigație. În același timp, în prefață sînt reliefate sarcinile care revin științei psihologice în etapa actuală de dezvoltare a societății sovietice. Unitatea dintre teorie și practică, unul din principiile de bază ale psihologiei, ca și ale întregii științe sovietice, își găsește aici o manifestare deosebit de pregnantă : „orientarea spre rezolvarea problemelor ridicate de viață, sprijinul pe care ea se străduiește să-l acorde și-l acordă practicii. Rezultatele cercetărilor sînt îndreptate spre viață, spre practică, în practică își găsesc ele aplicarea" [2].

Expresia cea mai actuală a acestui principiu o constituie sarcinile care stau în fața psihologiei sovietice în urma Hotărîrilor istorice ale Congresului al XXI-lea al P.C.U.S. în legătură cu construirea desfășurată a comunismului. Două sînt principalele sectoare în care psihologii sînt chemați să

[1] *Психологическая наука в СССР*, p. 4 (subl. ns. — *G.C.*).
[2] *Ibidem*, p. 6.

aducă o contribuție substanțială în viitorul cel mai apropiat : pe primul plan stau problemele creșterii productivității muncii, studiul activității psihice a oamenilor în condițiile mecanizării și automatizării producției, ale introducerii în procesul producției a celor mai noi realizări ale electronicii, automaticii, radiotehnicii. Aceasta pune problema adaptării mașinilor și agregatelor complexe la particularitățile psihofiziologice ale muncii omului — un punct de vedere diametral opus celui dominant în psihologia occidentală unde se pune pe primul plan „adaptarea omului la mașină".

Cel de-al doilea domeniu în care contribuția psihologilor devine din ce în ce mai imperios necesară este acela al elaborării condițiilor psihologice optime pentru instruirea și educarea tinerei generații. Psihologia sovietică a obținut și pînă în prezent succese însemnate în această direcție — psihologia pedagogică fiind unul dintre domeniile cele mai dezvoltate — dar restructurarea învățămîntului pe baza apropierii școlii de viață, a îmbinării învățăturii cu munca productivă ridică noi probleme, lărgind în mod esențial orizontul, perspectiva cercetării psihologice, ancorînd-o în miezul problemelor vitale pe care le ridică formarea omului nou : educarea atitudinii comuniste față de muncă, elaborarea deprinderilor de muncă, dezvoltarea multilaterală a aptitudinilor și talentelor.

În același timp, sarcini importante revin psihologiei și pentru sprijinirea practicii medicale.

★

Apărută în acest cadru, lucrarea reflectă nivelul înalt la care se situează cercetarea psihologică în Uniunea Sovietică. Impresia dominantă care se degajă din lectura cărții este rigurozitatea științifică, demonstrarea argumentată, convingătoare, a faptului că viața psihică este condusă de legi obiective care pot fi studiate prin metode strict științifice.

În același timp este impresionantă bogăția de material faptic prin care sînt susținute tezele teoretice. Astfel, nu numai întreaga lucrare apare ca o vastă operă de sinteză, dar și fiecare material în parte. Fiecare problemă este tratată de către un psiholog cunoscut ca cel mai bun specialist în problema respectivă, căreia i-a consacrat — este cazul majorității materialelor — o viață întreagă de studii și cercetări. Din acest punct de vedere, cartea ne apare ca un vast caleidoscop în care fiecare fațetă reprezintă cîte o personalitate științifică profund originală, în timp ce întreaga operă rămîne unitară.

Ceea ce trebuie să mai subliniem înainte de a vorbi despre conținutul concret al fiecărui material este caracterul militant al întregii lucrări. Deși analiza critică a diferitelor curente psihologice burgheze nu formează obiectul special al nici unui studiu, fiecare din ele prezintă la început o luare de poziție față de teoriile greșite dominante în psihologia burgheză în problema respectivă, sau uneori chiar un scurt istoric al problemei.

Volumul I, la care ne referim acum mai amănunțit, este consacrat problematicii centrale a psihologiei generale, și anume proceselor de cunoaștere. Studiile sînt distribuite în ordinea succesivă de complexitate a proceselor de reflectare, începînd cu senzațiile și terminînd cu procesele intelectuale superioare. Această suită de studii, consacrate fiecare în parte unei probleme speciale, este precedată de un amplu material introductiv, semnat de cunoscutul

psiholog *A. N. Leontiev* și intitulat *Despre punctul de vedere istoric în studiul psihicului omului.* Autorul pune față în față cele două concepții în aparență diametral opuse în problema dezvoltării istorice a psihicului uman: orientarea naturalist-biologică — reprezentată de evoluționismul pozitivist al lui H. Spencer — și orientarea sociologică franceză (reprezentată de E. Durkheim, M. Halbwachs etc.). Studiul combate caracterul mecanicist al primei orientări (concluziile pragmatiste, utilitariste, transpunerea mecanică a legităților biologice în sfera relațiilor interumane) și cel idealist-subiectiv al celei de-a doua. Totodată sînt relevate tezele materialiste ale unor autori apuseni progresiști (H. Wallon, G. Politzer). În psihologia sovietică, această problemă a fost tratată pentru prima dată de pe poziții materialiste de către P. P. Blonski, K. N. Kornilov și mai ales L. S. Vîgotski (de altfel în toate studiile se valorifică în mod creator moștenirea științifică a primilor reprezentanți ai psihologiei sovietice) și dezvoltată de S. L. Rubinstein (unitatea dintre conștiință și activitate).

Problema raporturilor dintre organismul individual și mediu dobîndește coordonate calitativ noi de îndată ce termenii relației sînt omul și societatea; ea nu poate fi redusă la simpla adaptare sau echilibrare de tip biologic. A. N. Leontiev analizează cu multă finețe și spirit de pătrundere dialectica raporturilor dintre dezvoltarea biologică și cea istorică-socială a omului, formulînd unele principii de bază în această problemă. Specifică pentru om este însușirea, aproprierea experienței acumulate de societate. Toate relațiile omului cu lumea materială sînt mijlocite prin relațiile interumane. Spre deosebire de animal, la om experiența de specie — care la nivel uman ia forma experienței istorico-sociale — nu se fixează ereditar, astfel că mecanismele de bază ale comportării sînt de fapt „mecanisme de formare a mecanismelor" [1]. Însușirea (în sens de asimilare) constituie mecanismul „eredității" sociale.

La nivel uman devine de asemenea specific mecanismul interiorizării acțiunilor (P. I. Galperin) despre care Leontiev consideră că „se realizează în mod necesar în dezvoltarea ontogenetică a omului" [2], precum și „acțiunea după model" sau pe baza instrucției verbale, care conferă învățării la nivel uman calități principial noi. Autorul analizează pe larg mecanismul psihologic al formării activității psihice în ontogeneză (această problemă constituie și tema centrală a amplului studiu semnat de A. R. Luria). În ce privește rolul creierului în desfășurarea vieții psihice, autorul pune problema apariției acelor aptitudini și funcții psihice proprii omului, pentru care nu există organe morfologice specializate, arătînd că aceste funcții se formează pe baza unor sisteme cerebrale funcționale speciale, constituite în ontogeneză, despre a căror existență vorbea încă A. A. Uhtomski. A. N. Leontiev preconizează pe bună dreptate extinderea punctului de vedere istoric în domeniul cercetărilor experimentale limitrofe, psihofiziologice. Personal, autorul a aplicat acest principiu în investigațiile sale de laborator asupra diferențierii acustice a înălțimii sunetelor, — o aptitudine specific umană, legată de perceperea muzicii.

[1] *Op. cit.*, p. 28.
[2] *Ibidem*, p. 32.

Pe baza acestor considerații și a altora pe care spațiul nu ne îngăduie să le reproducem (în legătură cu mecanismele compensatorii ale restabilirii funcțiilor etc.), autorul definește psihicul uman ca „funcția acelor structuri cerebrale superioare, care se formează la el ontogenetic în procesul însușirii formelor de activitate structurate istoric în raport cu lumea înconjurătoare *de tip uman*; tocmai acea latură a dezvoltării oamenilor, exprimată fiziologic prin reproducerea, modificarea și complicarea acestor structuri în succesiunea generațiilor, este aceea care reprezintă procesul dezvoltării istorice a psihicului" [1].

Dintre procesele de cunoaștere, cel mai larg sînt reprezentate în volum problemele percepției, ale gîndirii și limbajului. Proceselor senzoriale le sînt consacrate 6 studii. Două dintre acestea, *Contribuția științei psihologice sovietice la teoria senzației* de *B. G. Ananiev* și *Cercetările în domeniul percepției* de *P. A. Șevariov* reprezintă o expunere sistematică a tuturor cercetărilor experimentale mai importante efectuate în Uniunea Sovietică în problemele respective, iar celelalte 4 abordează diferite teme mai restrînse.

B. G. Ananiev, cunoscut pentru cercetările sale îndelungate în domeniul proceselor senzoriale, enunță la începutul studiului său principiile de bază ale psihologiei sovietice a senzațiilor; acestea s-au constituit în lupta împotriva concepțiilor neștiințifice: dualismul psiho-fizic (Weber-Fechner), psihologia fiziologică (Wundt, Ziegen), gestaltismul. În același timp se apreciază în mod critic contribuția — ca și limitele — reflexologiei lui V. M. Behterev și ale reactologiei lui K. N. Kornilov. Cu această ocazie este expusă atitudinea științei sovietice față de moștenirea științifică a trecutului: „Deseori poate avea loc o contradicție acută, flagrantă între concepție și fapte. Combătînd concepția greșită, trebuie reconsiderate în mod critic faptele experimentale, alese și păstrate pentru știință cele mai valoroase dintre ele, explicîndu-le în mod corect, materialist-dialectic" [2].

Psihologia sovietică a introdus în studiul senzațiilor nu numai o concepție nouă, ci și o problematică nouă, lărgind mult orizontul cercetărilor. În timp ce teoria periferică a senzațiilor se rezuma la studiul aparatelor și mecanismelor receptorii, psihologia sovietică pune în centrul cercetărilor problema mecanismelor neurofiziologice centrale ale proceselor senzoriale — imaginea ca produs al activității reflexe a analizatorilor. La acest nivel, o dată cu luarea în considerare a caracterului adecvat al reflectării, problema se extinde pe plan gnoseologic. Alte cercetări sintetizate în studiul lui Ananiev se referă la interacțiunea și unitatea sistemelor senzoriale (cercetările lui S. V. Kravkov, L. A. Orbeli, G. V. Gherșuni etc.), formarea reflexelor condiționate senzoriale (K. H. Kekceev), problema apariției și dezvoltării sensibilității pe plan filogenetic. În cuprinsul articolului, B. G. Ananiev relatează cercetările efectuate asupra diferitelor categorii de senzații extero- și interoceptive. În ultimii ani se realizează cu succes tot mai ample cercetări prin metoda reflexelor condiționate și E.E.G.

Preocuparea pentru aplicabilitatea practică a rezultatelor obținute în aceste cercetări este permanent în atenția psihologilor sovietici. Expresia cea

[1] *Op. cit.*, p. 41.
[2] *Op. cit.*, p. 46.

mai elocventă a acestei preocupări o constituie rezultatele extrem de valoroase obținute în problema sensibilizării, adică a creșterii sensibilității diferiților analizatori prin procedee experimentale adecvate (creșterea acuității vizuale nocturne, perfecționarea diferențierilor auditive sau tactile* etc.). În planul aplicațiilor pedagogice se situează preocuparea pentru realizarea unei adevărate „culturi senzoriale" care să contribuie la dezvoltarea capacităților fizice și intelectuale ale oamenilor, iar în cadrul preocupărilor psiho-medicale, restabilirea funcțiilor senzo-motorii cerebrale și studiul mecanismelor compensatorii (Ananiev, Luria).

Și în domeniul percepțiilor, așa cum reiese din trecerea în revistă pe care o face P. A. Șevariov în articolul său, au fost studiate într-un cadru multilateral cele mai variate probleme, de la percepțiile elementare legate de cîte un singur analizator pînă la cele mai complexe : percepția stereoscopică, constantele etc. Etapa inițială a constat în elucidarea naturii percepției în comparație cu senzația, în lupta fermă împotriva concepțiilor greșite ale gestaltismului, behaviorismului și pedologiei. Cercetările psihologilor sovietici demonstrează clar pe de o parte legătura percepției cu activitatea nervoasă superioară, pe de alta rolul activității practice, al exercițiului în acest proces.

Problemei atît de dezbătute a mecanismelor fiziologice ale percepției îi este consacrat studiul lui *E. N. Sokolov* intitulat *Bazele reflexe ale percepției.* Autorul a acumulat o prețioasă experiență în studierea acestei probleme. Pornind de la indicațiile lui Secenov despre caracterul reflex al activității analizatorilor, autorul analizează pe larg căile prin care se realizează reglarea reflexă a segmentelor receptoare de către regiunile centrale. În acest proces joacă un rol important legăturile inverse (L. A. Orbeli), aferentația inversă și acceptorul acțiunii (P. K. Anohin) precum și reflexul de orientare (O. S. Vinogradova și E. N. Sokolov). Reflexul de orientare este considerat de autor ca un sistem adaptativ independent, constituit dintr-un complex de reacții somatice și vegetative. Din punctul de vedere al semnificației biologice, „modificarea stării funcționale a analizatorilor constituie o manifestare particulară a reacției adaptative a întregului organism" [1]. În lumina numeroaselor cercetări citate de autor, la care nu avem posibilitatea să ne referim mai amănunțit, analizatorii apar ca „sisteme receptorii care se autoreglează, și care nu transformă și transmit numai semnalele de la periferie la centru, dar își și organizează într-un anumit mod, prin aparatele eferente proprii, propria stare funcțională în scopul selectării informațiilor sosite din mediul exterior" [2].

În acest proces joacă — printre altele — un rol determinat formația reticulată, alături de celelalte verigi, studiate în lucrările lui S. V. Kravkov despre interacțiunea analizatorilor. Reglarea reflex-condiționată a activității analizatorilor a fost studiată experimental sub diferite aspecte de E. A. Asratian, A. O. Dolin, P. S. Kupalov, A. G. Ivanov-Smolenski, A. T. Psonik și alții, iar prin tehnica E.E.G. de R. N. Livanov etc.

* Acest aspect își găsește aplicarea directă în psihologia muncii.

[1] *Op. cit.*, p. 61.

[2] *Ibidem*, p. 59.

Sistematizînd problema legăturilor nervoase care se formează la nivelul analizatorilor, E. N. Sokolov le clasifică în două grupe cu rol diferit în procesul percepției : a) legături de activare, care determină un anumit nivel de activism al analizatorilor fără a modifica conținutul percepției și b) legături de informare de diferite forme, cu rol deosebit în procesul de cunoaștere : ele permit reflectarea însușirilor obiectelor care nu acționează nemijlocit asupra unor receptori speciali.

În articolul *Despre unele legi și mecanisme fiziologice ale senzațiilor și percepțiilor vizuale*, *E. V. Semenovskaia* relatează despre numeroasele cercetări, personale și ale altor autori, efectuate în acest domeniu cu ajutorul celor mai avansate metode de laborator de către L. I. Galocikina, O. A. Dobriakov, L. I. Seletkaia, L. A. Schwartz, E. N. Semenovskaia, — cercetări inițiate și conduse de S. V. Kravkov. Este vorba de studiul vederii colorate, al reflexelor condiționate senzoriale, cercetarea sensibilității electrice a ochiului, studiul labilității funcționale a analizatorului vizual etc. În articol sînt larg valorificate principiile fiziologice ale lui N. E. Vvedenski, A. A. Uhtomski.

Problemele percepțiilor complexe, spațiale și temporale, sînt tratate de *F. N. Șemiakin*, *Orientarea în spațiu* și *D. G. Elkin*, *Percepția timpului*.

Orientarea spațială nu se reduce de fapt la procesul percepției, ci este un proces mai complex, în care intervin reprezentări în diferite grade de generalizare. Oricît de complexe ar fi însă mecanismele acestui proces, bazele sale reflex-condiționate sînt astăzi evidente și pot fi demonstrate experimental. Reprezentările extrem de subtile ale direcțiilor spațiale au la bază diferențieri și coordonări motorii legate de informațiile primite de la exteroceptori și de la aparatul vestibular. În orice caz, niciodată percepția spațială nu este rezultatul activității unui receptor izolat. În articol se fac considerații interesante asupra orientării spațiale a nevăzătorilor, citînd din experiența bogată a profesorului I. A. Sokoleanski — cel care a reintegrat în rîndul societății oameni ca oarba surdo-mută O. I. Skorohodova — precum și din observațiile proprii ale acesteia din urmă.

Articolul tratează amănunțit o problemă de mare interes pedagogic : operarea cu harta, formarea reprezentării hărții și în general a reprezentărilor geografice la elevi, relatînd unele din interesantele concluzii ale cercetătoarei N. A. Kabanova-Keller, care studiază de mai mulți ani această problemă la elevii de diferite vîrste.

Întreg studiul duce în mod firesc și convingător la concluzia autorului, că „orientarea în spațiu se realizează pe baza însușirii practice de către oameni a relațiilor spațiale, iar nu în virtutea vreunui „simț al orientării" înnăscut" [1].

Combătînd nativismul și genetismul, cele două concepții care își disputau întîietatea în psihologia burgheză a sec. XIX în problema percepției timpului, D. G. Elkin demonstrează în articolul său caracterul reflectoriu al acestui proces. Pe baza indicațiilor lui I. P. Pavlov autorul discută problema localizării cerebrale, rolul analizatorilor, al activității și al legăturilor verbale în formarea acestei percepții.

[1] *Op. cit.*, p. 188.

Cu acest articol se încheie ciclul materialelor consacrate proceselor senzoriale.

Înainte de a trece la problemele gîndirii și limbajului, care ocupă locul cel mai important în volum, vom relata despre studiile consacrate problemelor atenției și memoriei.

M. F. Dobrînin s-a ocupat îndeaproape de diferitele aspecte pe care le expune în articolul său intitulat *Problemele de bază ale psihologiei atenției.* După un scurt istoric în cadrul căruia relevă contribuția lui Behterev, autorul se ocupă de bazele fiziologice ale atenției, arătînd că personal consideră discutabilă deducerea acestora din reflexul de orientare. Sînt relatate cercetările de psihologie pedagogică asupra atenției involuntare și a celei voluntare. Pornind de la caracterul selectiv al activității umane, autorul dezvoltă teoria semnificației — sociale și individuale — a obiectelor spre care este îndreptată atenția.

Cele două studii referitoare la memorie tratează acest proces din puncte de vedere diferite. În timp ce P. I. Zincenko *(Problemele psihologiei memoriei)* face o trecere în revistă succintă a tuturor cercetărilor efectuate în acest domeniu de către psihologii sovietici, *A. A. Smirnov (Dezvoltarea memoriei)* expune un aspect al problemei de care s-a ocupat îndeosebi în cercetările sale. De pe pozițiile științifice în legătură cu natura reflectorie a psihicului, P. I. Zincenko combate concepția idealist-subiectivă despre psihic, care se asociază la autorii respectivi cu interpretarea mecanicistă a rolului creierului. După ce relevă contribuția lui Blonski, Vîgotski și Leontiev la elaborarea psihologiei sovietice a memoriei, autorul analizează pe rînd problemele memorării neintenționate și ale celei intenționate, scoțînd în evidență specificul fiecăreia, în ceea ce privește motivația, căile și procedeele de memorare. Interesante sînt considerațiile autorului în legătură cu interacțiunea dintre subiect și obiect în procesul memorării neintenționate. În acest mod de memorare joacă de asemenea un rol important — așa cum s-a demonstrat în numeroasele cercetări citate de autor (N. A. Rîbnikov, T. V. Rozanova, Z. M. Istomina etc.) — conținutul concret al activității în care este inclusă memorarea, locul materialului în structura acestei activități. Se acordă un loc special întăririi rezultatului acțiunii pe calea aferentației inverse (Anohin).

Memorarea voluntară pune în fața omului alte cerințe, superioare. Sub forma memorării cu sens, memorarea voluntară antrenează într-un grad înalt și procesele de gîndire. Între cele două tipuri de memorare se creează corelații complexe care au fost studiate în mod special. Cercetări speciale au fost consacrate și problemelor uitării. În general problemele memoriei au fost studiate de psihologii sovietici în strînsă legătură cu cerințele practicii, ale școlii, urmărindu-se creșterea eficienței, perfecționarea acestei activități. Astfel s-a constatat de pildă că memorarea involuntară ocupă un rol important în special în etapele incipiente ale însușirii cunoștințelor. De asemenea au fost urmărite etapele formării memoriei logice, arătîndu-se că etapele constituirii acțiunilor mnemice se găsesc în strînsă corelație cu cele ale formării acțiunilor de cunoaștere.

Dezvoltarea memoriei este considerată de A. A. Smirnov ca veriga centrală a acestui proces, fiind intim legată de dezvoltarea psihicului în ansam-

blu. Dezvoltarea memoriei voluntare în special, este considerată ca expresia unei trăsături generale a întregii vieți psihice a omului: creșterea caracterului voluntar, intenționat al activității. Autorul compară gradul de productivitate a celor două tipuri de memorie la diferite vîrste, urmărind creșterea greutății specifice a memoriei intenționate. Combătînd considerarea memoriei copiilor ca pur mecanică, — teză frecventă la psihologii burghezi — A. A. Smirnov relevă în același timp deosebirea calitativă față de memoria adulților. În încheiere autorul subliniază interacțiunea și unitatea dintre memoria senzorial-concretă și cea verbal-logică, abstractă, între care psihologia burgheză trasa o graniță de netrecut.

Ultima parte a volumului este consacrată proceselor intelectuale superioare. Importanța acordată acestei probleme reiese și din faptul că această parte însumează jumătate din numărul total de pagini al cărții. Majoritatea acestor studii se referă la problemele gîndirii (S. L. Rubinstein, G. S. Kostiuk) și limbajului (N. I. Jinkin, A. N. Sokolov, A. R. Luria). Alte două studii au un caracter întrucîtva deosebit, tratînd despre problema acțiunilor mintale, intelectuale (P. I. Galperin) și procesele psihice superioare sub aspect fiziologic (E. I. Boiko).

Psihologul *S. L. Rubinstein* aduce în studiul său intitulat *Principiul determinismului și teoria psihologică a gîndirii*, o contribuție substanțială modului de abordare pe plan filozofic și experimental a procesului de gîndire. Concepția autorului este cunoscută la noi chiar din paginile revistei noastre, care a publicat recenzia cărții *Existență și conștiință* [1] și prefața autorului la ediția în limba romînă a acestei cărți [2]. Este vorba despre aplicarea consecventă și creatoare a principiului determinismului, unul din principiile fundamentale ale filozofiei marxist-leniniste, la studiul psihologic al gîndirii. Autorul respinge atît indeterminismul idealist cît și interpretarea mecanicistă a determinismului, după care cauzele și influențele externe determină efectul în mod nemijlocit și necondiționat, independent de însușirile și starea obiectului asupra căruia acționează. Sub influența filozofiei pozitiviste-pragmatiste, psihologia behavioristă și-a însușit acest punct de vedere introducîndu-l în psihologie sub forma schemei mecanice „stimul-reacție". Opunîndu-se ambelor interpretări greșite, determinismul materialist-dialectic demonstrează pe baza faptelor că „efectul acțiunii unui fenomen asupra altuia este mijlocit de natura celui din urmă" [3]. Aplicat la psihologia gîndirii, aceasta presupune a ține seama de condițiile în care subiectul desfășoară respectivul proces de gîndire.

În psihologia gîndirii, aceste concepții s-au manifestat în teoria lui Selz (punctul de vedere mecanicist) și a gestaltismului (punctul de vedere idealist-subiectiv). În ambele concepții dispare esența gîndirii, interacțiunea dintre subiectul gînditor și obiect în cadrul cunoașterii. Extinderea principiului determinist asupra gîndirii înseamnă în același timp înțelegerea naturii gîndirii ca activitate reflexă — de tip specific — a creierului, avînd ca rezultat cunoașterea. Aspectul gnoseologic al gîndirii cuprinde două laturi

[1] Vezi *Revista de psihologie*, nr. 1/1959.
[2] *Ibidem*, nr. 1/1960.
[3] *Op. cit.*, p. 315.

indisolubile : gîndirea ca *proces* și ca *activitate*, aceasta fiind „cea mai generală caracteristică a psihicului" [1]. S. L. Rubinstein pornește de la constatarea că majoritatea lucrărilor de psihologia gîndirii au un caracter constatativ, descriptiv, de înregistrare a rezultatelor, a efectelor procesului, fără a intra în analiza procesului de gîndire ca atare. În cercetările sale, autorul și-a propus să evidențieze condițiile interne ale gîndirii, care țin de planul personalității : acestea apar în procesul gîndirii sub forma motivației și a conținutului concret al activității. În continuare, autorul expune aceste cercetări, în care s-au urmărit operațiile gîndirii în cursul rezolvării problemelor. Autorul compară productivitatea a două forme de analiză : „analiza-filtrare", care constă în eliminarea succesivă a erorilor, și „analiza prin sinteză", constatînd superioritatea acesteia din urmă. Aici se face o analogie deosebit de interesantă cu cele două tipuri de mașini cibernetice : cele care acționează prin probe succesive și analiza cu ajutorul „comparatorului", care prelucrează informațiile conform programului. Condiția principală a rezolvării problemelor constă în includerea datelor și a cerințelor problemei într-o activitate analitico-sintetică unitară. În această activitate joacă un rol de bază sistemul verbal, întrucît gîndirea umană este esențialmente o gîndire verbală. „Interacțiunea reformulării problemei cu analiza și sinteza exprimă unitatea și interacțiunea dintre limbă, limbaj și gîndire" [1]. În procesul analizei și sintezei, care alcătuiesc veriga principală a oricărei activități de gîndire, obiectul îi apare subiectului sub aspecte mereu noi. Aceste procese au un rol important în descoperirile și invențiile tehnice, în care problema esențială constă tocmai în dezvăluirea unor însușiri, necunoscute pînă atunci, ale obiectelor. Cercetările experimentale întreprinse de Rubinstein împreună cu colaboratorii săi, au urmărit diferite aspecte ale gîndirii : rolul analizei în generalizarea relațiilor în sistemele numerice poziționale (A. M. Matiușkin), transferul în rezolvarea problemelor (K. A. Slavskaia), etapele corelării datelor cu cerințele problemei (L. I. Anțiferova). Concluziile articolului se referă la legătura care se creează în cadrul concepției autorului, între studiul funcțional al gîndirii și planul personalității (condițiile interne în care decurge analiza și rezolvarea problemelor, motivația și capacitatea subiectului de a utiliza cunoștințele anterioare). Concepția autorului ni se pare deosebit de actuală și pentru psihologia noastră, pentru combaterea pericolului de a reduce studiile asupra gîndirii la înregistrarea cantitativă, statistică a rezultatelor obținute în cercetările experimentale, și pentru a îndrepta atenția cercetătorilor spre necesitatea de a se ridica pe baza acestor date la o analiză calitativă aprofundată a proceselor interne ale activității de gîndire.

Spre deosebire de S. L. Rubinstein, al cărui studiu are caracterul unei expuneri a concepției personale a autorului, *G. S. Kostiuk* în studiul *Problemele psihologiei gîndirii* — materialul cel mai vast din întregul volum — tratează pe rînd, în mod sistematic, toate problemele de bază ale acestui capitol. Ar fi imposibil să redăm aici întreaga bogăție de idei și multiplicitatea de aspecte relevate și studiate de autorii sovietici în această

[1] *Op. cit.*, p. 332.

problemă. Ne vom rezuma deci — ca și pînă acuma — la relatarea cîtorva principii și cercetări de bază.

1) Problema fundamentală în psihologia sovietică a gîndirii este aceea a *naturii* gîndirii. Diferitele școli burgheze, fie că evită această problemă (pozitiviștii), fie că o rezolvă în mod greșit (asociaționiștii, școala de la Würzburg, gestaltiștii, behavioriștii). În opoziție cu aceștia, psihologii sovietici s-au străduit permanent să dezvăluie legătura gîndirii cu activitatea practică a oamenilor, rolul ei specific reglator în activitatea de cunoaștere, formele ei concrete și mecanismele intime. La această operă au adus o contribuție de seamă P. P. Blonski și L. S. Vîgotski.

Una din problemele esențiale constă în înțelegerea justă a legăturii gîndirii cu activitatea reflex-condiționată a creierului. În acest sens, G. S. Kostiuk precizează că sensul autentic al concepției fiziologice a lui Secenov — Pavlov „nu constă în reducerea psihicului, în particular a activității gîndirii la fiziologic, ci în extinderea la activitatea psihică a principiilor care stau la baza teoriei reflexelor"[1]. În această lumină trebuie înțelese și cercetările referitoare la celelalte aspecte mai particulare ale gîndirii.

2) Una din problemele de bază în psihologia gîndirii este *înțelegerea*. Ea apare încă la nivelul percepției prin caracterul generalizat al percepției pe baza excitanților complecși. A fost studiată în special înțelegerea diferitelor materiale verbale, texte, în legătură cu însușirea cunoștințelor. Baza fiziologică a înțelegerii este considerată actualizarea legăturilor temporare și aplicarea lor în situații noi. A fost studiat rolul limbajului interior în înțelegere (A. N. Sokolov), înțelegerea ca o condiție a memorării logice (A. A. Smirnov), înțelegerea unor texte artistice (V. A. Artiomov), înțelegerea subtextului (V. E. Sîrkina). Studiul înțelegerii textelor a cuprins cele mai variate aspecte: înțelegerea metaforelor și a altor mijloace de expresie stilistică, a fabulelor și proverbelor, înțelegerea textelor științifice în comparație cu cele literare expunînd material legat de obiectele școlare. Cercetări speciale au fost consacrate înțelegerii textelor în limbi străine, urmărindu-se procesul pînă în etapa finală cînd se produce înțelegerea nemijlocită, fără a recurge la traducerea în limba maternă. S-a studiat corelația dintre cuvînt, imagine și acțiunile mintale (V. V. Mistiuk), înțelegerea unor mecanisme de către studenți (S. A. Jekulin). N. G. Morozova a studiat particularitățile înțelegerii la copiii surdo-muți și oligofreni etc.

Din toate aceste studii reiese că înțelegerea se bazează pe experiența anterioară, pe legăturile formate în cele două sisteme de semnalizare. A fost dovedită legătura strînsă a înțelegerii cu procesele gîndirii.

3) Capitolul cel mai minuțios elaborat din psihologia gîndirii este acela al *formării noțiunilor*. Aceasta se explică prin orientarea spre practica pedagogică a majorității cercetărilor. De fapt, din punct de vedere psihologic se studiază procesul de *însușire* a noțiunilor în experiența individuală, formarea lor fiind rezultatul dezvoltării pe plan istoric a cunoașterii umane. Cercetările au cuprins majoritatea obiectelor de învățămînt: aritmetica (N. A. Mencinskaia, Z. I. Kalmîkova), geometria (N. I. Zîkova), istoria (A. Z. Redko), geografia (E. N. Kabanova-Meller), gramatica (D. N.

[1] *Op. cit.*, p. 360.

Bogoiavlenski, A. M. Orlova, S. F. Juikov). În același timp s-au efectuat și cercetări cu caracter general, în probleme care depășesc cadrul unei singure materii : cercetări despre interacțiunea dintre cuvînt și imagine în procesul însușirii noțiunilor (L. V. Zankov), despre funcțiile variate ale materialului didactic intuitiv (A. N. Leontiev), despre rolul operațiilor gîndirii în acest proces (M. N. Șardakov), etapele definirii noțiunilor (N. P. Antonov). Aceste cercetări făcute în condițiile naturale ale activității școlare au evidențiat rolul experienței senzoriale ca izvor al formării noțiunilor și în general, corelația dintre elementul concret și cel logic-noțional în cadrul acestui proces ; de asemenea au permis delimitarea mai riguroasă a noțiunilor științifice de cele empirice — problemă ridicată pentru prima oară de L. S. Vîgotski. Au fost studiate cele două etape ale generalizării : generalizarea difuză primară și generalizarea postanalitică. S-a arătat că abstractizarea depinde de natura materialului : astfel, de exemplu, abstractizările gramaticale sînt de un ordin superior, fiind abstracții ale abstracțiilor. De aici dificultatea întîmpinată de elevi în diferențierea rolului cuvintelor limbii din punct de vedere semantic și gramatical. Diferențierile treptate în procesul formării noțiunilor apar ca un rezultat al activității anterioare a gîndirii. Fiecărei structuri a generalizării îi corespunde o anumită structură a operațiilor logice ale gîndirii. În această lege de bază a psihologiei noțiunilor se exprimă unitatea dintre structura și funcția gîndirii[1]. I. A. Samarin a studiat formarea asociațiilor, a sistemelor de noțiuni în procesul de învățare.

Rezultatele obținute în cercetările psihologice prezintă în același timp din punct de vedere gnoseologic și o importanță teoretică mai largă, demonstrînd pe cale experimentală teza materialistă care consideră că noțiunea este „produsul cel mai înalt al creierului" (V. I. Lenin), fiind îndreptată direct împotriva concepțiilor subiectiviste de tipul operaționalismului.

4) Conținutul principal al activității gîndirii este *rezolvarea problemelor*. În acest domeniu, gama cercetărilor este de asemenea foarte vastă. Dintru început, cercetările efectuate de pe poziții științifice și cu o metodică riguroasă au infirmat părerea psihologilor burghezi, după care rezultatul ar apărea în mod brusc, nepregătit (sub formă de „insight"). S-a demonstrat că în realitate este vorba despre un proces pe deplin determinat din punct de vedere logic și psihologic, prin activitatea de gîndire anterioară ; acest proces parcurge o serie de etape accesibile investigației experimentale.

În articol se relatează pe scurt despre o serie de cercetări cum ar fi cele ale lui S. L. Rubinstein despre care am vorbit mai înainte, ale lui P. A. Șevariov în legătură cu asociațiile generalizate, „conforme cu regula". sau cele despre cauzele erorilor de gîndire. Alte cercetări (N. K. Indik, D. F. Talîzina) au pus în evidență rolul judecăților și raționamentelor în rezolvarea problemelor. La elevi se formează o adevărată deprindere de a rezolva probleme de gîndire, care ocupă un loc central în cadrul deprinderilor intelectuale ale omului. Studii speciale au fost consacrate particularităților specifice ale gîndirii artistice (E. I. Ignatiev) în legătură cu tipurile specific umane de activitate nervoasă superioară (B. M. Teplov). Tot-

[1] *Op. cit.*, p. 376.

odată, alături de aspectul cognitiv al gîndirii s-au studiat și componentele emoționale, ca sentimentul convingerii.

Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor mintale, de *P. I. Galperin*, face parte dintre acele studii cuprinse în volumul de față, în care autorul își expune propria concepție elaborată în urma cercetărilor experimentale personale și ale altor psihologi.

Ideea interiorizării treptate a acțiunilor exterioare a fost elaborată în psihologia sovietică de L. S. Vîgotski și A. N. Leontiev. Pornind de la determinarea socială a naturii psihicului uman, Vîgotski atribuia acestuia utilizarea unor „unelte" specifice, cu rol determinant în structurarea vieții psihice. Printre acestea, rolul de bază revenea limbajului. Concepția după care formele exterioare ale comunicării verbale transferate pe plan intern devin forme ale gîndirii verbale, prin generalizare, a generat ideea că întreaga viață psihică suferă o evoluție analogă. Apropiind funcțiile psihicului uman de activitatea sa de muncă, această concepție a contribuit în mod substanțial la înlăturarea rupturii dintre activitatea psihică și cea materială a omului, ruptură caracteristică pentru psihologia burgheză. Totuși, concepția lui Vîgotski a avut anumite limite : supraapreciind elementul tehnic al activității psihice, el nu a putut rezolva problema conținutului concret al acestei activități, căzînd în cele din urmă el însuși în intelectualismul împotriva căruia luptase. Noțiunea, semnificația cuvîntului a devenit pentru el cheia structurii conștiinței, dezvoltarea noțiunii — veriga centrală a dezvoltării psihicului, iar forța motrice a dezvoltării psihicului era dedusă din interacțiunea dintre conștiința copilului și cea a adultului. A. N. Leontiev și P. A. Galperin au căutat să depășească aceste dificultăți. Leontiev a arătat că numai activitatea reală, cu sens, a copilului, poate determina dezvoltarea conștiinței sale, iar nu interacțiunea dintre conștiințe. Noua orientare trebuia să rezolve două probleme : să dezvăluie conținutul psihologic al noțiunii de „activitate cu sens" și să înlăture caracterul subiectiv al însuși termenului de „sens". Răspunzînd acestor sarcini, au fost stabilite corelațiile juste între *activitate — acțiune — operație* și legăturile între elementele de bază ale activității cu sens : motivul activității și scopul acțiunii, scopul acțiunii și rezultatul operației. În același timp, *toate verigile activității cu sens au fost considerate în expresia lor concretă, materială.* S-a arătat că motivele activității nu constau în trebuințe, ci în obiectele materiale. Activitatea materială cu sens a devenit obiectul nemijlocit al psihologiei, făcîndu-se astfel încă un pas înainte spre lichidarea rupturii dintre activitatea materială și cea ideală. *„Dacă psihologia empirică și cea fiziologică au exclus activitatea exterioară din conștiință, iar behaviorismul a exclus conștiința din activitatea exterioară, sarcina care s-a ridicat în fața psihologiei sovietice a constat în descoperirea pozitivă a legăturii interne dintre ele"*[1]. S-a ajuns astfel la concepția unității dintre conștiință și activitate (S. L. Rubinstein). Ca și Rubinstein, Galperin combate luarea în considerare exclusivă a laturii rezultative a activității psihice : *„...atunci cînd în loc de procesele psihice psihologul studiază numai consecințele lor, el se abate de la sarcina sa directă"*[2].

[1] *Op. cit.*, p. 444 (subl. ns. — *G. C.*).
[2] *Ibidem* (subl. ns. — *G. C.*).

Galperin își expune ipoteza asupra formării în etape a acțiunilor mintale. Pe baza a numeroase cercetări experimentale efectuate de diferiți psihologi sovietici referitor la principalele procese psihice, el desprinde următoarele principii generale : 1) condițiile realizării cu succes a proceselor psihice sînt asemănătoare cu cele ale activității externe ; 2) apropierea activității psihice de cea materială pe baza procesului de prescurtare, reducere a activității de la forme desfășurate la forme ascunse ; 3) trecerea treptată de la activitatea exterioară la expunerea ei în limbaj oral și de aici la acțiunea internă, pentru sine. Etapele procesului se bazează, după Galperin, pe patru însușiri primare ale acțiunii omenești —, avînd fiecare indicatori, *parametri* proprii ; I nivelul de îndeplinire a acțiunii ; II gradul de generalizare ; III plinătatea acțiunilor efectiv îndeplinite și IV măsura stăpînirii acțiunii. Pe baza numeroaselor cercetări experimentale întreprinse de colectivul său, autorul expune mai departe stadiul actual al acestei probleme, arătînd rolul acțiunilor mintale în procesul de învățare. În legătură cu aceasta se fac o serie de considerații interesante : raportul dintre înțelegere și însușire, modalitățile de generalizare și prescurtare a acțiunii în vederea interiorizării ei etc.

Se pune un accent deosebit pe prelucrarea verbală a materialului concret. Acțiunea verbală se construiește ca o reflectare a celei materiale. De aici decurg două pericole : pe de o parte învățarea formală, verbalismul, pe de alta deprinderea de a acționa concret cu obiectul fără a judeca — empirismul, practicismul îngust.

În acțiunea mintală propriu-zisă trece pe primul plan limbajul intern, al cărui specific autorul îl vede nu în caracterul fragmentar, ci în faptul că decurge în mod automat, depășind posibilitatea autoobservării. În acest proces se ajunge la formarea noțiunilor, pe baza acțiunilor și a imaginilor. Dialectica raporturilor dintre acțiune și imagine se bazează pe aparenta opoziție dintre ele : în timp ce acțiunea este un proces, imaginea are un caracter static, momentan. În realitate imaginile se formează tocmai pe baza acțiunii (în procesul învățării de exemplu). Noțiunea apare în cele din urmă ca imagine integrală, prin generalizarea, prescurtarea și automatizarea acțiunii pe baza căreia s-a format. „Acțiunea mintală în această formă este tocmai *mecanismul psihologic al imaginii abstracte*“[1].

Concluzia lui P. I. Galperin este că acțiunile mintale nu reprezintă numai un fenomen particular, ci și o bază pentru formarea altor fenomene psihice : „formarea în etape a acțiunilor ideale, în particular a celor mintale, leagă activitatea psihică de activitatea exterioară, concretă, cu obiecte“ [2].

În presa sovietică de specialitate (ultimele 5 numere din *Voprosî psihologhii)* a început o discuție interesantă pe marginea concepției despre acțiunile mintale. Diferiți autori (I. A. Samarin, N. A. Mencinskaia, A. A. Liublinskaia) aduc o serie de obiecții autorilor acestor concepții, A. N. Leontiev și P. I. Galperin. În momentul de față, dezbaterea este în plină desfășurare, apar mereu puncte de vedere noi, astfel că ar fi prematur să ne pronunțăm

[1] *Op. cit.*, p. 465.
[2] *Ibidem*, p. 466.

asupra rezultatelor ei. Ceea ce putem afirma de pe acum cu toată certitudinea este că — așa cum s-a întîmplat cu toate discuțiile similare care au avut loc anterior în psihologia sovietică — competența și principialitatea participanților va asigura și de data aceasta caracterul ei creator, ducînd cu un nou pas înainte psihologia științifică.

În afară de articolul lui E. I. Boiko, care are un caracter mai special, ultimele trei studii sînt consacrate problemei limbajului, care este considerată din diferite puncte de vedere. Astfel, N. I. Jinkin tratează în linii generale problema mecanismelor de autoreglare care intervin în limbaj, A. N. Sokolov adîncește în special unele aspecte ale limbajului intern, iar A. R. Luria expune foarte pe larg procesul complex al dezvoltării ontogenetice a limbajului.

În studiul lui *N. I. Jinkin*, intitulat *Pe căile studierii mecanismului vorbirii*, se aduce o contribuție valoroasă la elucidarea naturii intime a acestor mecanisme. Autorul începe prin definirea noțiunii de „*mecanism*", în comparație cu acelea de „*structură*" și „*sistem*". Într-un mecanism, verigile componente sînt astfel legate între ele, încît fiecărei poziții, stări sau modificări într-una din verigi îi corespund modificări determinate în celelalte verigi. Structura reprezintă o formație stabilă, statică, iar sistemul — ordinea distribuirii elementelor la un moment dat. Spre deosebire de ele, mecanismul presupune dinamica trecerii de la o verigă la alta.

În studiul mecanismelor limbajului „este necesar a lua în considerare nu numai punctele finale, ci și vectorul dezvoltării procesului"[1]. Aceasta este o problemă specific psihologică, pe care specialiștii din alte domenii — lingviști, fiziologi, ingineri acusticieni — nu o abordează. Studiul limbajului din punct de vedere psihologic reprezintă studiul funcțiilor superioare ale psihicului uman care fac posibil schimbul de idei. N. I. Jinkin expune mecanismele verbale în lumina teoriei pavloviste. Pe baza celor mai noi date ale științei moderne, el aplică teoria informației la studiul fenomenelor de limbaj, arătînd că în Uniunea Sovietică există numeroase institute științifice în care specialiștii din diferite domenii studiază în comun problemele limitrofe ale tehnicii și psihologiei limbajului. Autorul a conceput o metodică complexă de înregistrare acustico-roentgenologică cu ajutorul căreia a studiat autoreglarea în sistemul verigilor de bază ale mecanismului verbal. Pe baza teoriei informației, limbajul este interpretat de el ca un ansamblu de semnale cu ajutorul cărora se transmit informații de la un om la altul, conform unui anumit algoritm specific. Se urmărește procesul de transmitere și recepție a informației în diferitele verigi ale sistemului verbal. În lumina acestei concepții, întreaga dezvoltare a limbajului apare ca „învățarea codului normalizat al limbii respective"[2].

Problema principală tratată de *A. N. Sokolov (Cercetări în problema mecanismelor verbale ale gîndirii)* este aceea a limbajului intern, care constituie, după cum arată autorul, mecanismul verbal al gîndirii. Rezolvarea științifică a acestei probleme presupune abordarea materialistă a relațiilor dintre gîndire și limbaj. Aceasta reprezintă unul din domeniile în care

[1] *Op. cit.*, p. 471.
[2] *Ibidem*, p. 485.

orientările neştiinţifice în psihologia gîndirii au introdus cea mai mare confuzie, fie că se situau pe poziţia mecanicistă a behaviorismului (identificarea gîndirii cu limbajul, denumind-o „limbaj fără sunete"), fie că adoptau punctul de vedere idealist al şcolii de la Würzburg (ruperea gîndirii de limbaj). În opoziţie cu aceste teorii greşite, materialismul dialectic demonstrează — pe baza datelor furnizate de ştiinţele particulare, printre care un loc important revine psihologiei — interacţiunea şi unitatea indisolubilă dintre gîndire şi limbaj, exprimată în participarea limbajului intern la activitatea de gîndire. Dintre lucrările sovietice mai vechi de la care porneşte autorul, reţinem sistematizarea datorită lui B. G. Ananiev, care a stabilit următoarele caracteristici ale acestei forme de limbaj : a) lipsa sonorităţii; b) caracterul nedesfăşurat, prescurtat; c) caracterul secundar, provenienţa din limbajul extern ; d) caracterul procesual şi fazic. De aici decurg trei probleme de bază ale teoriei limbajului intern : 1) mecanismele limbajului intern ; 2) motivaţia sa şi 3) caracterul său fazic. Studiul lui A. N. Sokolov conţine noi materiale experimentale obţinute cu ajutorul celei mai avansate tehnici de investigaţie, care confirmă teza marxist-leninistă cu privire la unitatea dintre limbaj şi gîndire. Cercetările experimentale ale autorului, ca şi ale altor psihologi şi fiziologi sovietici, demonstrează rolul componentei kinestezice, al articulaţiei în rezolvarea problemelor de gîndire în cele mai variate condiţii experimentale. S-au constatat efectele intensificării sau slăbirii forţate a kinesteziei verbale asupra proceselor de gîndire (Sokolov) sau scriere (L. K. Nazarova). La adulţii normali cu acţiuni mintale automatizate, împiedicarea mecanică a articulaţiei nu are rol negativ, ci dimpotrivă, pe cînd intensificarea articulaţiei are o influenţă negativă. Cercetările personale ale autorului precum şi ale altor autori demonstrează că întreaga kinestezie verbală e „sonorizată" interior, legată de excitanţi auditivi-verbali ; ea apare ca lipsită de sonoritate numai pentru observatorul extern.

Un deosebit interes îl prezintă investigaţiile cu ajutorul înregistrării electromiografice (E.M.G.) a articulaţiei ascunse a musculaturii verbale în timpul îndeplinirii unor operaţii de gîndire (operaţii aritmetice, citire în gînd, rezolvarea unor probleme mintale).

Articolul reproduce o serie de astfel de electromiograme. Impulsurile kinesteziei verbale nu acţionează neîntrerupt, ci în „salve" şi la intervale variabile. Includerea componentei scrise în activitatea de gîndire duce la intensificarea kinesteziei verbale, fiind însoţită şi de restructurarea limbajului interior, în sensul unui caracter mai desfăşurat. În general, formele active de gîndire, care impun necesitatea de a judeca, sînt însoţite de intensificarea kinesteziei verbale, în timp ce activitatea mai automatizată are drept corolar reducerea componentei kinestezice. Cercetările au scos în evidenţă importante deosebiri individuale, pe care autorul le pune în legătură cu predominanţa sistemului concret sau verbal în activitatea mintală a subiecţilor respectivi. Rezultate interesante au fost obţinute în experienţele cu afazici (I. S. Iusevici, F. V. Bassin şi E. S. Bein). A. R. Luria a constatat tulburări mai puternice ale limbajului intern în afazia motorie decît în cea senzorială — contrar părerii tradiţionale despre tulburarea

limbajului intern numai în afazia senzorială. Alți autori (A. G. Ivanov-Smolenski, L. A. Schwartz, N. I. Krasnogorski, V. D. Volkova) au aplicat metodica reflexelor condiționate. Aceste cercetări sînt cunoscute și la noi.

Paralel cu cercetările clinice și fiziologice au fost efectuate o serie de cercetări speciale în domeniul psihologiei pedagogice, dezvăluind rolul kinesteziei verbale în procesul scris-cititului, precum și adaptarea structurii logico-gramaticale a limbajului intern în trecerea de la limbajul oral la cel scris. D. G. Pomeranțeva a sistematizat greșelile caracteristice întîlnite la elevi în acest proces.

Ansamblul studiilor psihofiziologice au dovedit în mod categoric existența legăturii indisolubile dintre gîndire și limbaj în toate etapele activității de cunoaștere a omului. Aceasta nu înseamnă însă nicidecum identificarea celor două fenomene, întrucît formele gramaticale nu coincid cu formele logice ale gîndirii.

Limbajul intern apare pe baza celui extern, ca „proiecția sa internă" și nu are o structură logico-gramaticală proprie. Din punct de vedere fiziologic, limbajul intern se caracterizează prin excitații verbal-motorii slabe (articulație ascunsă). Teza lui I. M. Secenov despre gîndire ca act reflex cu capătul motor inhibat a fost astfel confirmată de cercetările experimentale realizate de oamenii de știință sovietici cu mijloacele tehnicii contemporane ale investigației de laborator.

Perfecționarea mijloacelor tehnice de înregistrare va permite pe viitor *și analizarea componentelor auditiv-vizuale*, dezvăluind astfel pe deplin esența obiectivă a acestei activități psihice pe care autorii burghezi o transformă într-o „mare necunoscută" a psihologiei gîndirii — limbajul intern.

Studiul semnat de *A. R. Luria* se ocupă de *Dezvoltarea limbajului și formarea proceselor psihice*. Într-un cadru foarte amplu, autorul își propune să demonstreze pe baza dezvoltării ontogenetice a limbajului, că procesele psihice considerate în trecut ca „însușiri" primare ale vieții psihice se constituie în realitate în procesul comunicării interumane, ca sisteme funcționale complexe.

Combătînd lucrările greșite care se mărgineau să sondeze în mod statistic „vocabularul" sau „cercul de reprezentări" al copilului, autorul relatează evoluția cercetărilor sovietice de la analiza conținutului limbajului și a formelor reacțiilor verbale la elucidarea mecanismelor intime ale acestui proces. A. R. Luria a expus *în două lucrări mai vechi* etapele de evoluție ale reacțiilor verbale infantile: forma inițială a legăturilor verbale nu constă în asocierea a două semnificații concrete, ci în judecăți predicative elementare de tipul S→P.

Influența condițiilor concrete de viață asupra reacțiilor verbale ale copiilor a fost studiată comparativ pe copii proveniți din mediul urban și rural, în prima etapă a societății sovietice (împreună cu M. D. Gromov și alții). Tot în aceeași perioadă (deceniul al treilea) A. R. Luria a elaborat „metodica motorie-coordonată", cu ajutorul căreia a studiat psihofiziologia proceselor afective pe baza asociațiilor verbale, domeniu în care K. G. Jung, M. Wertheimer și O. Lipmann începătenisera o serie de principii greșite.

Apreciind în mod global primele încercări de stabilire a rolului limbajului în reglarea proceselor psihice, autorul arată neajunsul lor: abordînd

în mod direct neurodinamica proceselor complexe de limbaj, aceste lucrări s-au menținut în mod inevitabil la un caracter descriptiv, iar analiza fiziologică le rămînea inaccesibilă.

S-a revenit atunci la studiul aprofundat al unor aspecte parțiale, în special al etapelor timpurii ale dezvoltării (N. M. Scelovanov, N. L. Figurin și M. P. Denisova), și al rolului comunicării verbale în formarea proceselor psihice. A fost acumulată o literatură foarte bogată cu privire la mecanismul desprinderii semnalelor verbale din ansamblul complex al situației care acționează asupra copilului. Formarea cuvîntului ca semnal de sine stătător este urmată de formarea sa ca celulă a celui de-al doilea sistem de semnalizare, ca sistem diferențiat de legături generalizate (M. M. Kolțova, F. I. Fradkina, E. K. Kaverina).

Lucrările din acest ciclu au arătat că formarea chiar și a funcțiilor celor mai simple ale cuvîntului (funcția nominativă) reprezintă în realitate un proces foarte complex și îndelungat; cu atît mai mult este valabil acest lucru pentru constituirea semnificației cuvîntului.

De asemenea au fost evidențiate legăturile dintre gîndire și limbaj încă în ontogeneza timpurie. S-a arătat că la adult cuvîntul păstrează toate sistemele de legături dobîndite anterior. De aici importanța studierii nu numai a legăturilor actuale, ci și a celor potențiale — cu ajutorul metodicilor psihofiziologice. Astfel de cercetări s-au făcut la adulți pe baza reacțiilor vasculare sau a reflexului fotochimic (L. A. Schwartz). O. S. Vinogradova a arătat în cercetările sale că la unul și același subiect se poate urmări în anumite condiții întreaga dinamică a transformării legăturilor cu sens.

Alte probleme studiate au fost în legătură cu caracterul situativ al limbajului infantil în primele etape, înțelegerea limbajului și limbajul activ, limbajul scris și cel interior.

A doua latură fundamentală a problemei tratate de A. R. Luria este aceea a rolului limbajului în dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, în speță rolul reglator al limbajului în organizarea activității copilului și a proceselor sale intelectuale. Astfel de cercetări au întreprins A. N. Leontiev, A. V. Zaporojeț, G. L. Rosengart-Pupko, A. A. Liublinskaia, A. G. Ruzskaia. A. R. Luria și F. I. Iudovici au făcut studii speciale asupra acestui aspect la gemeni uniovulari. O. S. Vinogradova și E. N. Sokolov au demonstrat posibilitatea modificării intensității relative a excitanților cu ajutorul cuvîntului prin metodica reacțiilor vasculare, evidențiind în același timp rolul reflexului de orientare.

Punctul de vedere genetic, adoptat de psihologia sovietică în studiul acestor probleme s-a dovedit deosebit de fructuos, permițînd urmărirea formării proceselor psihice superioare, considerate altădată ca fiind calități primare ale psihicului. Foarte interesantă în acest sens este descrierea genezei atenției pe baza legăturilor inverse (feedback): acționînd asupra obiectelor, copilul produce anumite modificări în mediu; ulterior, pe cale reflexă, obiectele sînt acelea care-i atrag atenția, determinînd o nouă structură a comportării sale.

O problemă limitrofă a psihologiei și fiziologiei activității nervoase superioare este aceea a rolului limbajului în formarea noilor legături tempo-

rare. Cercetările au arătat că nici una din regulile care caracterizează elaborarea noilor legături temporare la animale, nu rămîne neschimbată la om, datorită includerii sistemului său verbal în acest proces.

În sfîrșit, se pune problema în ce mod se constituie însuși acest rol reglator, adică modul în care copilul se supune instrucției verbale a adultului și cum, într-o etapă mai avansată, își poate regla activitatea prin limbajul propriu. Aceasta reprezintă mai mult o problemă de perspectivă, fiind pînă în prezent mai puțin studiată. Dintre cercetările efectuate, E. D. Homskaia și D. K. Tihomirova au stabilit că la copiii mici, instrucția verbală a adultului nu acționează decît dacă nu intră în conflict cu un focar dominant de excitație; și mai dificil se realizează rolul inhibitor al limbajului.

În sfîrșit, în cadrul defectologiei, s-a urmărit rolul compensator al limbajului prin includerea mișcărilor tulburate în sistemul legăturilor verbale.

Din toate aceste cercetări se desprinde concluzia incontestabilă că «formele complexe ale activității conștiente, ca și „funcțiile psihologice superioare" sînt mai puțin decît orice „însușiri" primare ale vieții psihice sau calități imanente ale activității creierului. Ele sînt *sisteme funcționale, care se formează în existența socială a copilului*» [1]. Iar „ideea că formele existenței sociale a copilului și mijloacele verbale ale comunicării nu completează numai conștiința sa cu un conținut nou, dar duc și la apariția unor noi sisteme funcționale, unor forme noi de viață psihică, aparține celor mai rodnice principii ale psihologiei sovietice"[2].

În ultimul articol din volum, *E. I. Boiko* tratează despre *Problema bazelor reflex-condiționate ale proceselor psihice superioare.* Pornind de la caracterul rațional și voluntar al proceselor psihice superioare la om, Boiko pune problema criteriilor obiective care diferențiază comportarea intelectuală umană față de reacțiile instinctive sau dresajul animalelor. Autorii burghezi (E. Thorndike, L. T. Hobhause, W. Köhler) au abordat această problemă de pe poziții neștiințifice. După Köhler, criteriile activității intelectuale sînt următoarele: 1) posibilitatea folosirii drumului ocolit: 2) apariția bruscă a soluției și mai ales 3) corespondența reacției cu structura situației. El ignoră ceea ce constituie esențialul în gîndire — și anume experiența anterioară, realizată în mecanismul asociațiilor, sau alteori consideră aceasta ca un factor negativ, o sursă de erori.

Școala lui Pavlov a acumulat o serie de rezultate prețioase pentru elucidarea mecanismelor fiziologice ale proceselor intelectuale. Pe această linie se situează experiențele lui A. O. Dolin și S. V. Klești ov asupra reflexelor la relații, cele ale lui E. G. Vațuro și E. A. Asratian cu privire la adaptarea la situație. Dacă se ține seama de caracterul specific, *mijlocit* și creator, al cunoașterii umane, „problema mecanismelor intelectului omenesc este înainte de toate problema bazelor fiziologice ale gîndirii productive" [3]. E. I. Boiko atribuie un rol însemnat în fiziologia activității intelectuale productive mecanismului iradierii statice, descoperit de fiziologii sovietici. În experimentele sale s-a urmărit descoperirea unor relații cauzale (aprin-

[1] *Op. cit.*, p. 546.
[2] *Ibidem*, p. 561.
[3] *Ibidem*, p. 583.

derea unui sistem de becuri cu ajutorul unui sistem de chei electrice). La subiecți se formau mai întîi asociații complexe generalizate fără analiza elementelor separate, iar diferențierea avea loc ulterior prin desprinderea și generalizarea elementelor comune (fiecare element intra simultan în două sisteme de legături care trebuiau confruntate).

Interpretînd rezultatele experiențelor sale, E. I. Boiko ajunge la concluzia că mecanismul actelor mintale productive nu se reduce la închiderea unor legături corticale noi fără elaborare prealabilă și deci la un tip special de reflexe condiționate, ci că aci intervin și alte mecanisme, mai complexe. În actele de sinteză corticală superioară are loc interacțiunea mai multor cîmpuri de iradiere statică, ca și interacțiunea mai multor reflexe condiționate ; pentru acest proces, autorul a creat un termen special : „reacții interreflexe". În același timp se produce întărirea relativă a procesului excitator în anumite celule corticale — prin mecanismul sumării — și slăbirea sa în altele — prin inducție negativă. Ca rezultat, apar noi relații dominante și noi legături funcționale între celulele corticale.

★

La capătul expunerii noastre, foarte succintă față de bogăția de idei și de fapte pe care o cuprinde volumul, ni se impun o serie de constatări și considerații cu caracter mai general.

Ne-am referit și în introducere la caracterul unitar al lucrării. Aceasta unitate este asigurată de poziția ideologică comună, materialist-dialectică, care stă la baza cercetărilor sistematizate în carte și de înaltul nivel științific care o caracterizează. Toate studiile conțin în partea introductivă fundamentarea filozofică a problemei, arătîndu-se specificul reflectării și valoarea de cunoaștere a procesului respectiv. La o analiză mai atentă a structurii volumului, constatăm că materialele merg în două direcții principale : articole de sinteză, sub forma unui bilanț al cercetărilor efectuate de diverși autori în problema tratată și articole în care autorii își expun mai ales concluziile proprii, elaborate în urma unei îndelungate activități de cercetare în domeniul respectiv. Indiferent de punctul de vedere din care sînt considerate problemele, se desprinde deplina unitate de vederi a autorilor în problemele fundamentale, de orientare filozofică și metodologică a cercetărilor. Aceasta nu exclude însă nicidecum discuția principială, creatoare, în anumite probleme particulare (cum ar fi de exemplu aceea a acțiunilor mintale). În psihologia occidentală, astfel de culegeri au de obicei un caracter eclectic, pestriț, autorii lor nefiind de acord nici măcar asupra principiilor fundamentale de la care pornesc. În volumul de față, deosebit de interesant este faptul că se poate urmări cum, pornind de la studiul unor probleme foarte diferite, mai mulți autori (Rubinstein, Leontiev, Galperin) critică studierea unilaterală, descriptivă și exterioară, a laturii rezultative a proceselor psihice, preconizînd în același timp cercetarea aprofundată a aspectului procesual al activității psihice. Cercetările experimentale au spulberat mitul asupra așa-zisului caracter imanent al activităților psihice, demonstrînd că acestea se constituie treptat în ontogeneză sub forma unor *sisteme funcționale* specifice omului (Leontiev, E. N. Sokolov, Luria). Orientarea către practică, în special practica pedagogică și clinică,

bogat prezentă în toate studiile, se îmbină cu valorificarea creatoare a moștenirii științifice a trecutului : ideile lui Secenov și Pavlov sînt confirmate astăzi pe baza cercetărilor efectuate cu ajutorul celor mai noi metode de investigație. Concepțiile lui Vîgotski, Blonski și Kornilov, primii reprezentanți ai psihologiei sovietice, sînt valorificate în mod critic.

Ca un fir roșu străbat prin toate materialele principiile de bază ale gnoseologiei marxist-leniniste. Profunda idee exprimată de V. I. Lenin în *Caiete filozofice*, că psihologia este unul din domeniile constitutive ale teoriei cunoașterii, este confirmată de întreaga dezvoltare a psihologiei științifice. Reflectarea realității obiective de către conștiința umană cu ajutorul mecanismelor cerebrale în procesul activității concrete de cunoaștere și transformare a lumii, demonstrează legătura indisolubilă a psihicului cu lumea materială. Activitatea psihică cea mai complexă își are izvorul, originea, în activitatea concretă, materială. Aceasta reiese din apariția proceselor logice pe baza celor senzoriale, din interacțiunea permanentă dintre senzorial și logic în cadrul tuturor proceselor de cunoaștere, fără excepție. Iar în cadrul cunoașterii logice, apare cu desăvîrșire clară unitatea și interacțiunea dintre gîndire și limbaj în toate verigile acestui proces.

Bibliografia conținută la sfîrșitul studiilor reprezintă o trecere în revistă completă a materialelor sovietice apărute în problema respectivă. *Problema gîndirii fiind una dintre cele mai minuțios elaborate în* psihologia sovietică, lista bibliografică cea mai bogată figurează la articolul lui G. S. Kostiuk — ea cuprinde impresionantul număr de 679 titluri. În multe cazuri se fac trimiteri bibliografice și la autori străini.

Modul cum este folosită tehnica cea mai nouă a investigației de laborator este de asemenea caracteristic pentru știința sovietică : deși cercetătorii sovietici folosesc în lucrările lor tehnica EEG, EMG, componentele vegetative ale reflexelor condiționate etc., acestea nu se transformă niciodată într-un scop în sine, cum se întîmplă foarte adesea în psihologia occidentală, ci sînt întotdeauna subordonate scopurilor principiale — teoretice și practice — ale cercetării. Același lucru îl putem spune și despre prelucrarea cantitativă, statistică a rezultatelor obținute în cercetările experimentale : ea este subordonată descoperirii mecanismelor profunde, psihologice, ale proceselor și activităților studiate, fie ele cît de complexe.

Înfățișarea bilanțului cercetărilor efectuate se îmbină în permanență cu indicarea perspectivelor de viitor ale cercetărilor — și aceste perspective sînt pe măsura societății socialiste, care pune la dispoziția oamenilor de știință uriașe posibilități materiale. Într-adevăr, numai într-o țară socialistă este posibilă realizarea planificată a unui program de cercetări atît de vast, cu antrenarea unor specialiști din domenii atît de diferite, ca cel propus de exemplu în studiul problemelor limbajului. Rezultatele obținute de cibernetică sînt de asemenea valorificate și aplicate tot mai intens la problemele psihologiei (am semnalat acest fapt întîlnit în studiile lui E. N. Sokolov, Rubinstein, Jinkin).

Unul din domeniile care a depășit hotarele fanteziei devenind pentru știința sovietică — pe baza succeselor tehnico-științifice și ale producției socialiste — o perspectivă nu prea îndepărtată, este acela al cuceririi spațiului cosmic de către om. Această perspectivă este abordată de B. G. Ana-

niev în studiul său, în legătură cu modificările sensibilității și ale comportării, provocate de starea de imponderabilitate (o problemă semnalată încă de K. E. Țiolkovski). Ananiev consideră că alături de biofizică, biochimie, fiziologia și medicina sovietică, „*este necesară includerea psihologiei în complexul cercetărilor științifice în acest nou domeniu al cunoașterii științifice, care deschide omenirii drumul spre Cosmos. Fără îndoială că în cursul acestor cercetări omul va fi studiat multilateral, nu numai ca organismul cel mai complex, ci și ca subiect al cunoașterii*".

Lucrarea *Știința psihologiei în U.R.S.S.* va rămîne un moment reprezentativ nu numai pentru dezvoltarea psihologiei sovietice, dar și a psihologiei științifice în general — o operă a cărei cunoaștere și studiere de către specialiștii noștri va contribui la ridicarea nivelului teoretic-ideologic al cercetării științifice și al muncii de predare în domeniul psihologiei.

L'ANNÉE PSYCHOLOGIQUE
vol. LIX, fasc. 1, 2, P.U.F, Paris, 1959

Revista, condusă de prof. H. Piéron, Alfred Fessard și Paul Fraisse, dă o netă preponderență psihologiei experimentale, strîns legată de fiziologie.

Din cele 14 studii originale pe care le publică, opt cuprind cercetări efectuate în laboratorul de psihologie experimentală și comparată de la Sorbona, două expun cercetări făcute în laboratorul de psihologie și electroencefalografie al spitalului Henri Rousselle din Paris, și unul, cercetări întreprinse în laboratorul de neurofiziologie generală de la Collège de France.

Într-un articol publicat în fruntea sumarului, prof. H. Piéron analizează legea psiho-fizică pusă recent din nou în discuție prin cercetările lui S. S. Stevens. Postulatul valorii constante a pragului diferențial al senzației a apărut neîntemeiat, mai ales în urma cercetărilor cu privire la intensitatea a două sunete de înălțimi diferite. Ca și în lucrările sale anterioare (*Sensation, guide de vie*, 1940 ; *Les problèmes fondamentaux de la psychophysique*, 1951 ; *Les échelles d'intensité sensorielle, Année psych.*, 1951), prof. H. Piéron conchide că nu există o lege generală precisă care să se poată aplica relațiilor psihofizice și că nu poate fi vorba decît de interpolări de valori obținute cu ajutorul unor grafice sau al unor ecuații empirice, aplicabile numai în anume cazuri. Lipsa verigii fiziologice falsifică legea fundamentală a psihofizicii. „În materie de psihofizică — afirmă H. Piéron — viitorul este al psihofiziologiei".

Pe aceeași linie a cercetărilor, Yves Galifret, analizînd raporturile între stimuli și senzații în perceperea culorilor (în saturația cromatică), ajunge la aceeași concluzie, a fragilității legii psihofizice. „Analiza formală a rezultatelor psihofizicii trebuie să fie înlocuită cu o cercetare fiziologică concretă" este afirmația cu care se încheie acest studiu experimental, efectuat pe 30 subiecți, studenți ai Institutului de orientare profesională.

Într-un studiu comparativ între limbajul oral și cel scris (*Comparație între limbajul oral și cel scris*), prof. Paul Fraisse și Madeleine Breyton ajung la interesante concluzii pe baza cercetărilor făcute pe 12 subiecți (studenți). Exprimarea scrisă e mai puțin abundentă decît cea verbală, numărul de cuvinte întrebuințate variind de la simplu la dublu, în unele cazuri. Varietatea cuvintelor e mai mare în limbajul oral. Raportul între numărul verbelor și al adjectivelor e mai mare

în limbajul oral decît în cel scris şi acest raport pare că ar avea o legătură cu personalitatea, un număr mare de adjective indicînd o stabilitate emoţională a subiectului.

Claude Flament studiază influenţa socială asupra procesului perceptiv, continuînd investigaţiile sale în această direcţie (v. *Année psychologique 1958*). Concluziile la care ajunge în urma cercetărilor făcute pe 12 subiecţi (tineri între 20 şi 27 ani) arată că influenţa socială modifică judecăţile perceptive şi în cazul în care răspunsurile sînt nesigure, nu numai în cazul cînd stimulii sînt receptaţi cu ambiguitate *(Ambiguitatea stimulului, incertitudinea răspunsului şi procesul de influenţă socială).*

În două importante cercetări experimentale se utilizează datele electroencefalografiei, din ce în ce mai des întrebuinţată în investigaţiile psihologice. Prezenţa ritmului alfa al electroencefalogramei corespunde unei stări de repaos a sistemului nervos, în starea de veghe. În momentul cînd intervine un stimul, — cînd se produce ceea ce I. P. Pavlov numeşte reflexul de orientare — la animal şi la om apare un blocaj al ritmului alfa. Acest blocaj e interpretat ca fiind datorit punerii în stare de alarmă a centrilor superiori ai cortexului cerebral. Cercetările prof. Fraisse împreună cu G. Durup şi Claude Voillaume *(Alarma psihologică şi alarma fiziologică: independenţa timpului reacţie, în raport cu prezenţa sau blocajul ritmului alfa)* au urmărit să studieze modificarea timpului de reacţie datorită blocajului ritmului alfa. Concluziile la care ajunge cercetarea arată că timpul de reacţie nu e modificat în aceste condiţii. Ele pun în acelaşi timp problema raporturilor între starea de alarmă fiziologică şi cea psihologică, de care ar depinde în primul rînd durata timpului de reacţie.

O a doua cercetare psihologică făcută cu ajutorul electroencefalografiei *(E.E.G. şi nivelul mintal),* — deşi pentru a generaliza concluziile experimentale la care ajunge utilizează şi rezultate nesigure obţinute cu ajutorul testelor, — stabileşte unele relaţii între nivelul mintal şi E.E.G. Aceste relaţii privesc de fapt, aşa cum recunosc chiar autorii — S. Netchine, I. Talan, G. C. Lairy, R. Zazzo — nu atît nivelul mintal ci mai ales anume moduri ale comportamentului psihomotor.

O prezentare critică a problemei raporturilor dintre electroencefalogramă şi funcţiile psihice superioare semnată de S. Netchina expune stadiul cercetărilor în acest domeniu, începînd cu lucrările lui H. Berger (1931) şi pînă la cercetările recente ale psihologilor sovietici, dintre care sînt citate studiile a două colaboratoare ale prof. A. R. Luria : L. A. Novikova *(Studiul activităţii electrice a cortexului cerebral la oligofreni)* şi N. N. Zislina *(Studiul electrofiziologic al cortexului cerebral la copiii oligofreni prin metoda stimulilor luminoşi ritmici),* studii publicate în *Problemele activităţii nervoase superioare la copiii normali şi anormali,* culegere sub red. prof. A. R. Luria, Moscova, 1956.

Mai ales în defectologie E.E.G., dă indicaţii corecte. Se citează părerea prof. A. R. Luria după care sindromul de inerţie oligofrenică şi inhibiţie patologică a proceselor nervoase e legat de modificări ale activităţii electrice a creierului.

Într-un studiu asupra *învăţării în percepţie,* prof. Paul Fraisse studiază rolul repetării stimulilor în percepţie şi al probabilităţii apariţiei lor, în condiţii date. Cercetarea, făcută pe 15 subiecţi, conchide, plecînd de la legea proximităţii pusă în lumină de E. Brunswick şi pe baza teoriei informaţiei, că există o învăţare în procesele perceptive, ceea ce dezminte structuralismul, psihologia formei.

Plecînd tot de la lucrările lui Egon Brunswick asupra percepției, E. Vurpillot și H. Brault studiază formarea unor scheme empirice ale obiectelor, lucrînd cu 40 copii între 5 și 9 ani. Cercetările lor arată că există aspecte privilegiate ale lucrurilor și că anumite detalii sînt considerate ca fiind caracteristice. *Efectul succesului și eșecului asupra autocontrolului* este titlul unui interesant articol datorit lui Roger Perron. Orice activitate omenească comportă mai multe momente succesive și fiecare fază poartă urma celei anterioare. Dar există și un efect al finalului așteptat, asupra întregii activități. Cercetările anterioare ale aceluiași autor au arătat că efortul de autocontrol crește cînd sarcina devine mai grea, cînd subiectul a fost admonestat pentru reaua sa performanță sau cînd modul de prezentare al sarcinii arată deosebita ei importanță. Aceste trei împrejurări măresc riscul de eșec care apasă asupra oricărei activități umane. De aici concluzia autorului că efortul de autocontrol al activității crește o dată cu probabilitatea de eșec, atunci cînd ea apare în conștiința subiectului.

Experiența s-a făcut cu 46 subiecți, noțiunea de autocontrol purtînd mai ales asupra calității muncii. Rezultatele arată că efortul de autocontrol al individului asupra propriei sale activități se stabilește în funcție de rezultatele așteptate de la această activitate.

În sfîrșit, trebuie să semnalăm nota semnată de G. de Montpellier asupra *Teoriilor învățării și condițiilor performanței* ca și studiile de psihologie socială ale lui G. de Montmollin *(Comportamentul în grup)* și L. M. Lemaine *(Empatia și problemele perceperii altuia).*

Mai mult de jumătate din paginile celor două volume ale revistei (682 p.) sînt consacrate analizelor bibliografice, — cărți și periodice de psihologie care apar în toată lumea — ceea ce dă acestei publicații o însemnată valoare documentară.

Un loc preponderent printre recenzii îl ocupă lucrările de neurofiziologie, de psihofiziologie a senzațiilor și de neuropatologie. Semnalăm doar aici dările de seamă asupra volumelor : H. Piéron, *De l'actinie à l'homme,* 1958 ; E. G. Walsh : *Physiology of the nervous system,* 1957 ; Th. Alajouanine, *La douleur et les douleurs,* 1957 ; P. Oléron, *Recherches sur le développement mental des sourds-muets,* 1957 ; M. Norris, P. J. Spaulding, F. H. Brodie, *Blindness in children, a raport on the possibilities of the normal growth and developement of blind children,* 1957 ; H. Piéron et collab., *Traité de psychologie appliquée,* livre VII, 1959 ; F. J. J. Buytendijk, *Atitudes et mouvements,* 1957 ; H. Baruk, *Traité de Psychiatrie,* 2 vol., 1959.

Lucrările psihologilor sovietici sînt atent recenzate. Astfel, volumul regretatului S. L. Rubinstein, *Existență și conștiință* (Бытие и сознание) este analizat de N. Heissler, care subliniază importanța lucrării pentru precizarea tezelor fundamentale ale psihologiei științifice bazate pe materialismul dialectic. Este analizat studiul prof. A. R. Luria publicat în revista *La Raison* (1958) asupra rolului limbajului în formarea proceselor psihice, prin care se fac cunoscute publicului francez cercetările psihologilor sovietici și, în primul rînd, cele ale autorului în această problemă, subliniind rolul important al limbajului în dezvoltarea gîndirii copilului.

Este recenzat articolul prof. B. M. Teplov, publicat în nr. 3/1957 al revistei *Voprosî psihologhii — Studiul proprietăților tipologice ale sistemului nervos și al manifestărilor lor psihologice* — în care autorul critică rigida împărțire tra-

diţională a temperamentelor şi subliniază diversitatea combinaţiilor posibile între cei trei factori stabiliţi de I. P. Pavlov: forţă, echilibru, labilitate.

De asemenea se subliniază importanţa contribuţiei prof. A. N. Leontiev la Simpozionul Asociaţiei de Psihologie ştiinţifică de limbă franceză, care a avut loc la Strassbourg, în 1956, avînd ca temă „Condiţionarea şi învăţarea". Tratînd despre *Reflexe condiţionate, învăţare şi conştiinţă*, prof. A. N. Leontiev a arătat că legătura condiţionată constituie mecanismul general al adaptării individului.

Sînt analizate de asemenea studiile lui E. S. Bein — *Cîteva particularităţi ale structurii semnificative şi gramaticale ale limbajului în afazia senzorială* — publicat în *Voprosî psihologhii* nr 3/1957 şi al M. A. Komutova — *Particularităţile intereselor cognitive ale şcolarilor, legate de alegerea unei profesiuni*, publicat în *Voprosî psihologhii* nr. 4/1958.

Bineînţeles, nu e cu putinţă măcar să menţionăm aici cele cîteva sute de analize bibliografice, din toate ramurile psihologiei, care, semnate de eminenţi psihologi, informează corect despre mişcarea psihologică din toată lumea. Regretăm că pînă azi cercetările psihologilor din R.P.R. nu au intrat încă în sfera de investigaţii a revistei.

Remarcăm semnalarea apariţiei recente a două dicţionare de psihologie: unul francez, datorit lui H. Piéron, apărut în 1957, şi unul englez, de N. B. English and A. C. English, apărut în 1958.

La urmă, cronica de la sfîrşitul revistei ne aduce la cunoştinţă numele psihologilor de seamă decedaţi în cursul anului 1959: Agostino Gemelli (Italia), Florence Goodenough (S.U.A.), L. Orbelli (U.R.S.S.), Oskar Vogt (Germania).

C. I. Botez

Revista „CERCETĂRI FILOZOFICE" (1—3/1960)

Revista *Cercetări filozofice* publică în primele trei numere pe anul 1960, apărute pînă acum, numeroase studii şi comunicări în domeniul materialismului dialectic şi istoric, eticii, esteticii, logicii, istoriei filozofiei, precum şi un bogat material bibliografic şi informativ-documentar în legătură cu viaţa filozofică din ţară şi de peste hotare.

Consacrate unor probleme fundamentale ale învăţăturii marxist-leniniste, sau abordînd aspecte teoretice actuale ale practicii construirii socialismului în ţara noastră, dezbătînd diferite probleme filozofice ale ştiinţelor naturii, studiile apărute în volumele recenzate prezintă interes nu numai pentru cercetătorii din domeniul filozofiei, pentru cadrele ideologice, ci şi pentru cei ce lucrează în ştiinţele particulare, inclusiv în psihologie.

O semnificaţie deosebită are, sub acest raport, numărul 2/1960 al revistei *Cercetări filozofice*, apărut cu prilejul celei de a 90-a aniversări a naşterii lui V. I. Lenin şi consacrat în întregime analizei diferitelor aspecte ale operei leniniste, uriaşei importanţe a leninismului pentru dezvoltarea ştiinţei şi filozofiei, pentru lupta ideologică şi politică a clasei muncitoare, pentru victoria socialismului şi comunismului.

O tematică specială are de asemenea numărul 3/1960, publicat în întîmpinarea celui de-al III-lea Congres al Partidului Muncitoresc Romîn şi cuprinzînd

studii asupra politicii științifice a partidului în dezvoltarea forțelor și relațiilor de producție socialiste în țara noastră, asupra conducerii științei, literaturii și artei de către partid, asupra perspectivelor luminoase care se deschid dezvoltării economice și culturale a poporului nostru în lumina Directivelor Congresului.

La studierea și dezbaterea acestor importante probleme colaborează în mod creator specialiști în domeniul filozofiei și al științelor naturii, numeroase cadre de cercetători, în frunte cu academicieni și alți oameni de știință, care semnează valoroase contribuții teoretice originale. Amintim astfel: studiul acad. A. Joja despre elaborarea logicii dialectice de către V. I. Lenin, studiul acad. Șt. Milcu despre rolul partidului în conducerea și îndrumarea activității de cercetare științifică, studiul prof. V. Novacu despre învățătura leninistă și problemele științelor naturii, ca și studiul asupra victoriei leninismului în gîndirea și practica socială revoluționară din Romînia, semnat de acad. C. I. Gulian și M. Cernea. Menționăm de asemenea interesanta comunicare a academicianului sovietic M. E. Omelianovski despre materialismul dialectic și problema realității în fizica modernă, precum și articolul semnat de A. Kiselincev și S. Slavkov, consacrat eminentului filozof bulgar Todor Pavlov cu prilejul împlinirii a 70 de ani.

O prețioasă contribuție la rezolvarea științifică a problemelor actuale ale logicii aduce acad. Athanase Joja în studiul său despre *Elaborarea logicii dialectice de către V. I. Lenin în raport cu evoluția generală a logicii* (nr. 2, p. 7—39).

Pornind de la teza marxist-leninistă, potrivit căreia orice știință este o știință istorică, autorul analizează pe larg caracterul istoric al științei logicii, combătînd totodată teza lui Kant, după care logica aristotelică ar fi o știință fără istorie. În studiu sînt urmărite principalele etape ale dezvoltării logicii, subliniindu-se că acestea au răspuns anumitor necesități istorice, anumitor cerințe ale dezvoltării științelor naturii. În cadrul acestei expuneri, autorul face o critică substanțială a interpretărilor idealiste ale datelor logicii simbolice, arătînd laturile pozitive și limitele acesteia.

În lumina tezelor clasicilor marxism-leninismului, studiul demonstrează strălucita elaborare sistematică a logicii în opera lui V. I. Lenin. Definiția leninistă a logicii dialectice (știința legilor de dezvoltare a întregului conținut concret al universului și al cunoașterii acestuia, bilanțul, suma, concluzia trasă din istoria lumii și a cunoașterii lumii), marchează revoluția pe care aceasta o reprezintă în istoria logicii și totodată arată în ce constau limitele specifice fiecărei etape logice anterioare.

Tabloul care încheie studiul înfățișează succint principalele concluzii ale lucrării, de o deosebită importanță pentru dezvoltarea științei logicii. Acest tablou, care înfățișează orizontul logicii, este schițat de autor astfel:

„*Logica*:

A) formală filozofică = studiază formele logice subiective așa cum sînt în procesul real de cunoaștere;

B) formală simbolică = studiază atît formele subiective, cît și formele noetice, putînd exprima varietatea formelor obiective, studiate de diferitele discipline;

C) dialectică = este unitatea completă a subiectivului și obiectivului, cercetează formele noetice în valoarea lor de reflectare, cît și formele obiective foarte generale în raport cu posibilitatea lor de exprimare științifică.

Este prin urmare știința legilor de dezvoltare a întregului conținut concret al lumii și al cunoașterii acesteia, unitate a logicii, dialecticii și teoriei cunoașterii" (nr. 2, p. 33).

Probleme de cea mai mare însemnătate pentru dezvoltarea științei sînt dezbătute în studiul *Învățătura leninistă și problemele științelor naturii*, de V. Novacu (nr. 2 p. 65—90), ca și în studiul acad. Șt. Milcu despre *Rolul P.M.R. în conducerea și îndrumarea activității de cercetare în domeniul științelor naturii* (nr. 3, p. 7—22).

În studiul său, prof. V. Novacu, întemeindu-se pe lucrările clasicilor marxism-leninismului și mai ales pe epocala lucrare a lui Lenin *Materialism și empiriocriticism*, analizează importanța legăturii organice dintre știință și filozofie ca bază teoretico-metodologică a acesteia. Dezvăluind substratul reacționar al teoriilor neopozitiviste despre așa-zisa „situare a științei deasupra idealismului și materialismului", autorul arată că singura concepție care poate să ajute științele naturii în rezolvarea problemelor complexe care li se pun este materialismul dialectic. Studierea problemelor filozofice ale științelor naturii, se arată în articol, este necesară ca mijloc de curățire a drumului cunoașterii științifice de tot felul de piedici idealiste, asigurîndu-se progresul nelimitat al științei. În același timp, filozofia științifică contemporană, materialismul dialectic, este direct interesată în rezolvarea acestor probleme pentru dezvoltarea și îmbogățirea tezelor sale. Autorul subliniază de asemenea că situarea fermă și consecventă pe pozițiile concepției despre lume a clasei muncitoare deschide științei posibilități nelimitate de dezvoltare. Răsunătoarele succese ale științei sovietice ilustrează în mod concret superioritatea ideologiei socialiste, confirmă strălucit justețea principiului leninist al conducerii de către partid atît a vieții economice și politice, cît și a întregului front al științei și culturii.

În partea a doua a lucrării, autorul ilustrează aplicarea principiilor leniniste ale conducerii științei de către partid, cu numeroase exemple din țara noastră.

Analizînd modul concret în care se înfăptuiește conducerea și îndrumarea de către partid a științei în țara noastră, acad. Șt. Milcu subliniază în prima parte a studiului său rolul științei în procesul de construire și dezvoltare a societății socialiste. Autorul consideră că principalele cauze care determină ritmul rapid de dezvoltare a științei în socialism rezidă în baza economică socialistă, în suprastructura politică a societății, știința devenind o problemă de stat, sub îndrumarea partidului clasei muncitoare. Ritmul rapid al dezvoltării științei este determinat de asemenea de folosirea ei în interesele maselor muncitoare, de răspîndirea științei în mase și participarea activă, creatoare a acestora la însuși procesul de dezvoltare a științei.

Amintind tezele clasicilor marxism-leninismului despre relațiile strînse dintre cercetarea științifică de specialitate și filozofia materialist-dialectică, în lucrare se arată importanța faptului că oamenii de știință din țara noastră, sub conducerea și îndrumarea Partidului Muncitoresc Romîn, și-au însușit concepția materialist-dialectică pentru rezolvarea unor probleme științifice dificile.

În capitolul „Știința și practica", autorul se ocupă de consecințele îndrumării conștiente de către partid a cercetărilor științifice din țara noastră spre rezolvarea problemelor practicii. Planificarea științei, introducerea stilului de muncă socialist, dezvoltarea criticii și autocriticii principiale, lupta de opinii, au dus la înregistrarea unor succese remarcabile ale științei din R.P.R.

Autorul indică în încheiere importantele rezultate obținute în cadrul Academiei R.P.R. și în numeroase institute de cercetări, precum și perspectivele strălucite care se deschid dezvoltării științei din țara noastră sub conducerea încercată a partidului.

Răspunzînd uneia din principalele sarcini ce-i revin, revista *Cercetări filozofice* publică în numerele pe care le prezentăm mai multe lucrări consacrate analizei materialist-istorice a transformărilor revoluționare care au avut loc în țara noastră sub conducerea partidului clasei muncitoare, studii despre rolul și funcțiile statului dictaturii proletariatului, despre schimbările petrecute în structura de clasă a societății noastre, despre profilul moral al omului nou, despre principiile și sarcinile educației estetice a oamenilor muncii.

În studiul *Despre conținutul științific al politicii P.M.R. în opera de dezvoltare a forțelor și relațiilor de producție socialiste*, de I. Rădulescu (nr. 3, p. 23—52), autorul subliniază conținutul obiectiv-necesar și forța transformatoare a politicii partidului, demonstrînd că partidul clasei muncitoare, bazat pe învățătura marxist-leninistă, pe cerințele legilor de dezvoltare a societății, conduce cu succes procesul construirii socialismului în țara noastră. În articol este analizată pe larg orientarea științifică a politicii partidului în crearea bazei tehnico-materiale a socialismului și sînt amplu înfățișate căile și metodele de înfăptuire a politicii P.M.R. privind dezvoltarea și perfecționarea continuă a relațiilor de producție socialiste.

Revista acordă un loc important teoriei marxist-leniniste despre stat și aplicării ei creatoare în condițiile concrete ale țării noastre. Acestei probleme îi sînt consacrate articolele *Dezvoltarea de către V. I. Lenin a învățăturii marxiste despre stat și dictatura proletariatului*, de I. Ceterchi (nr. 2, p. 91—112) și *Cu privire la funcția cultural-educativă a statului nostru democrat-popular*, de G. Berescu și Em. Drob (nr. 1, p. 17—38).

În studiul său, I. Ceterchi expune principalele teze leniniste cu privire la sfărîmarea mașinii de stat burgheze și instaurarea dictaturii proletariatului ca instrument principal al construcției socialiste. Combătînd teoriile burgheze și revizioniste contemporane, autorul subliniază actualitatea învățăturii lui V. I. Lenin despre necesitatea menținerii statului pînă la construcția deplină a comunismului și scoate în evidență contribuția creatoare adusă de Congresul al XXI-lea extraordinar al P.C.U.S. la dezvoltarea teoriei leniniste despre stat și evoluția acestuia în condițiile construcției desfășurate a comunismului.

Abordînd problema funcției cultural-educative a statului socialist în cadrul interacțiunii cu celelalte funcții ale statului, Gh. Berescu și Em. Drob cercetează factorii care determină conținutul și sarcinile acestei funcții, izvorîtă din cerința obiectivă a înfăptuirii revoluției socialiste în domeniul ideologiei și culturii ca lege universală a construcției socialiste. Autorii analizează principalele instituții prin intermediul cărora statul nostru democrat-popular își exercită funcția cultural-educativă (învățămîntul, institutele de cercetări științifice, casele de cultură, căminele culturale, teatre, cinematografe, radio, presă, muzee, biblioteci etc.) și care împreună cu organizațiile obștești contribuie la culturalizarea maselor, la formarea conștiinței socialiste, la educarea omului nou, cult și instruit, multilateral dezvoltat.

cu o morală comunistă. Materialul faptic consultat de autori ar fi necesitat o sistematizare mai profundă, ceea ce ar fi dus la creşterea nivelului teoretic al studiului. De asemenea felul de prezentare ales de autori nu marchează suficient importanţa şi locul fiecărei instituţii în cadrul realizării funcţiei cultural-educative.

Prefacerile radicale produse de revoluţia populară şi de construcţia socialistă în situaţia şi natura socială a clasei muncitoare şi a ţărănimii muncitoare sînt înfăţişate în studiile *Clasa muncitoare, clasa conducătoare a societăţii noastre*, de P. Constantin (nr. 3, p. 53—86) şi *Despre schimbarea raportului dintre om şi natură în procesul transformării socialiste a agriculturii ţării noastre*, de Valdemar Popa (nr. 1, p. 39—64). Cercetînd procesul istoric al transformării clasei muncitoare din ţara noastră în clasă conducătoare a statului democrat-popular, P. Constantin analizează sistematic modul concret în care clasa muncitoare, condusă de Partidul Muncitoresc Romîn, îşi exercită acest rol de însemnătate istorică în diferitele domenii ale vieţii sociale : în stat, în economie, în ideologie şi cultură. Autorul demonstrează modul în care clasa muncitoare, folosind statul democrat-popular ca instrument principal pentru crearea şi dezvoltarea economiei şi culturii socialiste, a lichidat clasele exploatatoare de la oraşe şi sate şi a schimbat radical condiţiile de trai ale oamenilor muncii, întreaga lor înfăţişare socială şi moral-politică, inclusiv propria sa situaţie şi natură socială.

Tot astfel, pornind de la cadrul mai larg al tezei materialismului istoric despre raportul dintre om şi natură ca produs al dezvoltării istorice şi care se schimbă o dată cu schimbarea caracterului orînduirii sociale, V. Popa studiază în lucrarea sa dialectica dezvoltării acestui raport în agricultura socialistă a ţării noastre, marile transformări care au avut loc în viaţa satului nostru în condiţiile regimului de democraţie populară. Urmărind succesiv schimbările petrecute în domeniul bazei tehnico-materiale, al forţei de muncă omeneşti şi al obiectului muncii, autorul arată că toate aceste schimbări survenite în raportul dintre om şi natură, ca rezultat al noilor relaţii de producţie, lipsite de exploatare, modifică radical condiţiile de muncă şi de trai ale ţăranilor colectivişti. Schimbînd natura, în condiţiile relaţiilor socialiste — arată autorul — ţăranul se schimbă pe el însuşi, îşi schimbă concepţia, mentalitatea, psihologia, întreaga atitudine în faţa vieţii.

Problemele eticii şi esteticii marxist-leniniste sînt dezbătute în paginile revistei *Cercetări filozofice* în studii ca *Eticul şi politicul în teoria leninistă*, de N. Bellu (nr. 2, p. 113—148) şi *Veridicitatea şi caracterul popular al artei*, de M. Breazu (nr. 3, p. 87—112).

Pornind de la teza că pentru a se dezvolta ca ştiinţă, etica marxistă trebuie să fie legată nemijlocit de practica socială revoluţionară, a cărei expresie superioară este politica ştiinţifică a partidului clasei muncitoare, N. Bellu subliniază criteriile folosite de Marx şi Engels pentru dezvăluirea procesului istoric şi logic al formării moralei proletare, criterii dezvoltate de Lenin într-un sistem închegat de principii etice fundamentale, o dată cu învăţătura despre partidul revoluţionar de tip nou, despre rolul său istoric de conducător şi educator al clasei muncitoare revoluţionare. Autorul analizează importanţa învăţăturii leniniste despre legătura inseparabilă dintre etică şi politică, despre raportul lor dialectic, cu precizarea distinctă a rolului director care îi revine politicii ştiinţifice a clasei muncitoare în formarea şi dezvoltarea moralei comuniste. Justeţea acestei teorii

elaborate de V. I. Lenin — se arată în studiu — a fost confirmată atît pe terenul luptei revoluționare pentru răsturnarea capitalismului și cucerirea puterii politice de către proletariat, cît și de întreaga practică a construirii socialismului în Uniunea Sovietică și în țările de democrație populară. Autorul relevă de asemenea marile transformări revoluționare petrecute în țara noastră și care au schimbat fizionomia morală a poporului muncitor, în primul rînd a clasei muncitoare, tocmai datorită aplicării cu fermitate de către Partidul Muncitoresc Romîn a învățăturii leniniste despre educația comunistă. Noua morală a oamenilor muncii din țara noastră este ilustrată convingător prin noua atitudine față de muncă și față de avutul obștesc, prin încrederea în forțele creatoare ale poporului și înaltul simț de răspundere pe care-l manifestă în problemele vieții de stat și obștești, prin devotamentul față de regimul democrat-popular și față de partid, prin elanul cu care îndeplinesc sarcinile de producție, prin patriotismul lor socialist și prin sentimentul de solidaritate cu țările lagărului socialist și cu mișcarea muncitorească internațională, în sfîrșit, prin dragostea de pace și prietenie între popoare.

Studiul semnat de M. Breazu este consacrat veridicității artei și caracterului său popular, ca probleme esențiale pentru înțelegerea partinității artei realist-socialiste.

În analiza categoriei estetice de veridicitate, autorul pornește de la principiile teoriei leniniste a reflectării și arată că oglindirea veridică a realității cu mijloacele specifice ale artei, ca și procesul de receptare a operei de artă, presupune existența autentică a realității materiale obiective cît și a realității subiectului care gîndește, simte, cunoaște. Reflectarea artistică a realității — se arată în articol — înseamnă reflectarea unor ample realități obiective și subiective, a unor procese multilaterale, în legăturile lor complexe cu ansamblul lumii înconjurătoare. In studiu sînt combătute teoriile estetice burgheze contemporane, care confundă reacția subiectivă a artistului față de lume cu subiectivismul extrem, cerîndu-i să se izoleze în „universul său interior". De pe pozițiile esteticii marxist-leniniste, autorul subliniază că, dimpotrivă, veridicitatea lirismului constă tocmai în valoarea lui de generalitate. Studiul relevă de asemenea necesitatea ca reflectarea veridică a realității să sugereze sensul dezvoltării dialectice a acesteia, să privească prezentul prin prisma viitorului.

Abordînd unele aspecte ale caracterului popular al artei, autorul arată, pe bază de exemple, că partidul clasei muncitoare din țara noastră militează pentru făurirea unei arte de înaltă ținută, care să satisfacă necesitățile estetice ale poporului și să exprime năzuințele sale, creînd totodată condițiile unei maxime posibilități de manifestare a capacității creatoare a maselor.

★

Cercetările de materialism dialectic publicate în revistă se referă la o serie de probleme filozofice ale științelor naturii, și anume ale fizicii moderne și ale chimiei.

Astfel, în studiul despre *Materialismul dialectic și problema realității în fizica modernă* (nr. 1, p. 65—82), acad. M. E. Omelianovski demonstrează că una dintre cele mai importante probleme ale fizicii contemporane, problema realității, nu poate fi rezolvată științific decît de pe pozițiile materialismului dialectic.

În fizica modernă, arată autorul, a apărut problema dacă microparticulele și în genere fenomenele microcosmice, pe care omul nu le poate percepe direct,

ci ajunge la cunoaşterea lor numai cu ajutorul aparatelor, au sau nu o realitate obiectivă în sensul în care au corpurile macrocosmice. Materialismul dialectic consideră că toate aceste obiecte, deşi au proprietăţi calitativ deosebite de corpurile macrocosmice şi sînt reflectate de judecăţi care nu se încadrează în teoriile clasice, posedă realitate obiectivă ca şi corpurile macrocosmice. Ele sînt diverse forme de materie în mişcare, iar descoperirea lor dovedeşte încă o dată că nu există nimic „imuabil", în afară de reflectarea de către conştiinţa umană a lumii în dezvoltare, care există independent de conştiinţă. În opoziţie cu teoriile neopozitiviste ale lui Russell şi Ph. Franck, după care fizica este exterioară luptei dintre materialism şi idealism, autorul demonstrează că fizica actuală confirmă definiţia leninistă a materiei, teza materialismului dialectic despre inepuizabilitatea materiei şi infinitatea naturii, despre inepuizabilitatea oricărei forme de materie. În studiu se arată de asemenea că problema realităţii în fizica modernă nu poate fi soluţionată consecvent nici de fizicienii situaţi pe o poziţie filozofică materialistă spontană (W. Heisenberg, M. Born etc.), deoarece aceştia ignoră materialismul dialectic. În concluzie, autorul arată că problema realităţii în mecanica cuantică este rezolvată în conformitate cu conţinutul acestei teorii fizice numai pe baza concepţiei materialist-dialectice despre materie.

În studiul *Formula chimică, formă specifică de abstracţie ştiinţifică* (nr. 1, p. 83—108), T. Uroş analizează din punct de vedere gnoseologic formula chimică în cadrul problemei generale a simbolicii ştiinţifice. Arătînd că posibilitatea gnoseologică a simbolurilor apare atunci cînd ştiinţele încep să reflecte, pe lîngă laturile esenţiale calitative ale fenomenelor, şi laturile lor cantitative, autorul consideră că specificul formulei chimice constă tocmai în faptul că ea oglindeşte transformările calitative ale substanţelor chimice pe baza transformării lor cantitative. Formula chimică — susţine autorul — reuşeşte să reflecte mai direct, mai multilateral, mai adecvat, proprietăţile, însuşirile unei substanţe, decît orice altă formă de abstracţie ştiinţifică. În lucrare se arată de asemenea că formulele chimice, ca şi celelalte simboluri ştiinţifice, apar pe baza abstracţiilor existente sub formă de cuvinte, că numai forma lor exterioară are un caracter convenţional, conţinutul lor avînd un caracter obiectiv, profund cognitiv şi reflectînd laturile esenţiale ale substanţelor reale. Arătînd în ce constă caracterul de „convenţie" al formulei chimice, autorul ar fi avut prilejul să supună criticii teoriile convenţionaliste în ştiinţă, prilej nefolosit, din păcate.

Articolul *Unele principii ale clasificării dialectice a judecăţilor* (nr. 1, p. 109—122), de G. Öffenberger expune principiile care trebuie să stea, după părerea autorului, la baza clasificării dialectice a judecăţilor predicative simple, şi anume: 1) caracterul reflectoriu al formelor logice (funcţia cognitivă diferită a diferitelor forme de judecată); b) contradicţia lăuntrică a formelor de judecată, precum şi funcţia reflectorie specifică a diferitelor forme de judecată exprimată în formularea categorială dialectică a judecăţilor; c) unitatea logicului şi istoricului, derivarea formelor de judecată cu valoare reflectorie superioară din cele cu valoare cognitivă mai redusă.

★

Revista *Cercetări filozofice* acordă un loc important cercetărilor de istoria filozofiei, publicînd în paginile sale studii şi comunicări asupra luptei dintre

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

materialism și idealism în domeniul istoriei filozofiei și sociologiei din țara noastră, asupra unor curente și gînditori din istoria filozofiei universale.

Într-un amplu studiu despre *Victoria leninismului în gîndirea și practica socială revoluționară din Romînia* (nr. 2, p. 41—64), acad. C. I. Gulian și M. Cernea analizează istoria pătrunderii și răspîndirii leninismului în Romînia, influența rodnică exercitată de ideologia marxist-leninistă asupra dezvoltării gîndirii social-politice și filozofice și asupra luptei clasei muncitoare din țara noastră, începînd din al doilea deceniu al sec. XX și pînă în prezent.

În prima parte a lucrării, autorii înfățișează lupta ideologică și politică, de răspîndire a leninismului, care a precedat crearea partidului de tip nou al clasei muncitoare din țara noastră. Ca urmare a acestei lupte, a luat naștere în anul 1921 Partidul Comunist din Romînia, afiliat la Internaționala a III-a, fapt care — după cum a arătat tov. Gh. Gheorghiu-Dej — „a constituit o victorie istorică a leninismului împotriva oportunismului și reformismului în mișcarea muncitorească din Romînia". Subliniind importanța luptei desfășurate de P.C.R. împotriva gherismului și a altor teorii reformiste și burgheze, studiul arată rolul însușirii ideilor leniniste pentru dezvoltarea gîndirii marxiste în Romînia, pentru formarea unei culturi democrate.

În continuare, autorii analizează procesul revoluționar inaugurat în Romînia de insurecția armată din august 1944, arătînd cum concepția leninistă despre general și particular în revoluție a călăuzit strategia și tactica partidului și cum desfășurarea celor două etape ale revoluției din țara noastră a confirmat și îmbogățit cu noi concluzii aceste teze leniniste. Autorii subliniază apoi că programul leninist al construirii socialismului și-a găsit aplicarea și dezvoltarea creatoare în Romînia în însuși procesul industrializării socialiste, al cooperativizării agriculturii, al revoluției culturale.

Subliniind contribuția adusă de Partidul Muncitoresc Romîn la dezvoltarea și îmbogățirea marxism-leninismului, articolul arată importanța documentelor de partid și a lucrărilor conducătorilor partidului, în care sînt analizate teoretic problemele transformărilor revoluționare din țara noastră.

Ultimul capitol al lucrării înfățișează activitatea filozofică desfășurată în ultimii ani în țara noastră, contribuția filozofilor romîni la elaborarea și dezbaterea problemelor actuale ale filozofiei marxist-leniniste.

O serie de aspecte ale luptei ideologiei marxiste împotriva teoriilor burgheze din Romînia sînt prezentate în studiul *Critica sociologiei burgheze și reformiste din Romînia în perioada 1917—1924*, de Z. Ornea (nr. 1, p. 123—146), ca și în comunicarea intitulată *Din lupta filozofiei marxist-leniniste împotriva indeterminismului, misticismului și rasismului în filozofia burgheză reacționară din Romînia (1930—1940)*, de N. Gogoneață (nr. 3, p. 113—132).

La rubrica *Comunicări*, revista publică de asemenea lucrările *Caracterul și rolul social-politic reacționar al concepției poporaniste*, de I. Enache (nr. 1, p. 147—162) și *Al. Biruni, învățat și gînditor al Orientului arab*, de Mustafa Mehmed (nr. 1, p. 163—174).

În domeniul criticii filozofiei burgheze contemporane, semnalăm articolul *Actualitatea luptei lui Lenin împotriva pozitivismului*, de Al. Boboc (nr. 2, p. 149—166), în care autorul demonstrează esența subiectivistă și agnostică a pozitivismului logic și funcția socială reacționară a acestuia.

Deosebit de utile şi instructive sînt rubricile: „Critică şi bibliografie", „Pe scurt despre cărţi", „Note de lectură", „Răsfoind revistele", „Viaţa ştiinţifică", „Din activitatea catedrelor", „Mişcarea filozofică de peste hotare", precum şi buletinele bibliografice şi extrasele din sumarele revistelor străine, bogat reprezentate în fiecare număr şi care informează pe cititorii revistei asupra principalelor probleme ale frontului nostru filozofic şi asupra vieţii ştiinţifice internaţionale.

Apreciind eforturile comitetului de redacţie de a publica materiale cu o tematică variată şi la un nivel ştiinţific corespunzător, socotim în acelaşi timp de datoria revistei să abordeze şi unele aspecte filozofice ale psihologiei.

T. D.

ЮРКОВА И. А., *Динамика отдельных клинических вариантов психического инфантилизма у детей; по катамническим данным.* Журнал невропатологии и психиатрии, № 7, 1959, стр. 863.

Autorul cercetează pe bază de date catamnestice (perioada 2—4 ani) dinamica infantilismului psihic la copii pe un lot de 18 cazuri clinice. El distinge la acest lot două forme de infantilism psihic: una cu o evoluţie favorabilă (5 cazuri) şi alta cu o evoluţie nefavorabilă (13 cazuri).

Dezvoltarea psihomotorie a copiilor din prima grupă nu a fost de natură să contraindice frecventarea şcolii de masă. Ei prezentau insomnii, inapetenţă, oboseală mărită, hiperexcitabilitate, plîns uşor, atenţie dispersată, dezinteres pentru carte, neastîmpăr, apucături de copii mult mai mici decît vîrsta cronologică pe care o aveau. Ca simptome neurologice au fost notate: instabilitate motorie, nistagmus, strabism şi asimetrii faciale neimportante. Tratamentul pentru întărirea generală şi pentru dezvoltarea puterii de muncă, aplicat acestor copii, a dus la scăderea dezorganizării în activităţile pe care le desfăşurau, precum şi la diminuarea instabilităţii lor în jocuri şi la învăţătură. După ce repetau clasa I copiii respectivi puteau urma în continuare şcoala de masă, dar nu atingeau un nivel mai ridicat la învăţătură şi nici în manifestările lor şcolăreşti. Ei rămîneau cu preocupări limitate, erau slabi în hotărîrile lor, citeau puţin şi se orientau de îndată către societatea copiilor mai mici. În general, infantilismul acestor copii este socotit de autor ca o stagnare temporară în dezvoltare, stagnare ce dispare de regulă între 7 şi 9 ani. Autorul recomandă totuşi îndrumarea lor către şcoli speciale în primii 3 ani, amintind că în U.R.S.S. ei merg în şcolile pentru bolnavi de psihonevroze cu regim şcolar mai uşor şi cu administrare de tratamente pentru întărire somato-psihică.

Copiii din grupa a II-a, adică cei cu o dinamică nefavorabilă, prezentau în antecedente rahitism (7 cazuri) şi îmbolnăviri grave gastro-intestinale (5 cazuri). La unii dintre ei s-au notat: afecţiuni cerebrale serioase (asfixie la naştere, sechele cerebrale după maladii infecţioase), întîrziere în dezvoltarea motorie (ţinerea capului la 6 luni, şederea la 9—10 luni, mersul la 18—24 luni), tulburări ale vorbirii (vorbire întîrziată pînă la 2—3 ani, dislalii, balbisme) precum şi insuficientă dezvoltare a memoriei şi gîndirii. În linii mari această grupă cuprindea copii ce manifestau capricii, erau nervoşi, plîngăreţi, încăpăţînaţi, lacomi la mîncare, enuretici. Mai evidente apăreau însă semnele neurologice: strabismul, nistagmus, asimetrie facială, exagerarea reflexelor osteo-tendinoase. La efortul şcolar aceşti

copii manifestau dureri de cap, oboseală imediată, neliniște psihică, excitabilitate sau, din contra, pasivitate și moleșeală totală. În relațiile cu ceilalți copii țipau, muşcau, sculpau, vorbeau necuviincios, aruncau cu ce le cădea în mînă, stăpîniți de furie. Este de reținut faptul că 9 din 13 copii ai acestei grupe au fost transferați din clinică la școli ajutătoare întrucît ei prezentau un deficit intelectual important dar care era mascat de psihicul lor vioi. Autorul arată că infantilismul psihic al acestor copii nu a dispărut nici după mai mulți ani. Celelalte 3 cazuri au prezentat o nedezvoltare a sferei emoționale și a voinței, cu elemente psihopatice.

În încheiere se subliniază importanța analizării atente a diferitelor variante de infantilism psihic întîlnite la copii și se arată necesitatea instruirii acestor copii în condițiile învățămîntului special, adică în clase cu un număr redus de elevi și cu un regim școlar mai ușor.

Trebuie remarcat însă că datele etiologice și simptomatologia cazurilor studiate de autor, ca prezentînd *infantilism psihic*, par să ateste, pentru o parte din ele, diagnosticul de *debilitate mintală cu tulburări nevrotice*, iar pentru altă parte, diagnosticul de *encefalopatie cronică infantilă cu deficit neuropsihic*. Se știe că diagnosticul pus cu întîrziere și fără preciziune amînă sau împiedică îndrumarea copiilor către instituțiile sau așezămintele corespunzătoare, iar daunele nu le resimt numai copiii în cauză ci și societatea, fără a mai vorbi de neplăcerea tardivă a părinților.

Problema infantilismului psihic trebuie să fie studiată, nu numai la copiii cu o pronunțată întîrziere psihică, ci și la cei care au doar o ușoară încetinire în dezvoltare.

I. Străchinaru

KARDOS LAJOS, *A lélektan alapproblémái és a pavlovi kutatasok* (Problemele de bază ale psihologiei și cercetările pavloviene). Akademia Kiadó, Budapest, 1957, în 8°, 320 p.

Cercetările psihologice în Ungaria au o veche tradiție și aproape fiecare curent își avea reprezentanții săi. Înainte de eliberarea Ungariei, alături de reprezentanții psihologiei idealiste ai școlii Pauler Akos — Kornis Gyula, de eclectici ca Varkonyi Dezsö, de psihanaliști cu renume ca Ferenczi Sandor, găsim și pe binecunoscutul Rauschburg Pál care militează pentru o psihologie experimentală bazată pe datele fiziologiei.

După eliberarea Ungariei, apar un mare număr de studii și lucrări de psihologie (după datele publicate în prima *Culegere de studii psihologice*, 1958, între anii 1945—1957, au apărut în Ungaria peste 360 de lucrări, studii etc. de psihologie). Din această listă putem deduce că în noua Ungarie, psihologia se orientează din ce în ce mai mult spre linia psihologiei științifice.

În această ordine se inserează lucrarea prof. Dr. Kardos Lajos, șeful catedrei de psihologie de la Universitatea „Eötvös Loránd" din Budapesta, care își propune ca scop lămurirea problemelor fundamentale ale psihologiei pe baza cercetărilor lui I. P. Pavlov.

Lucrarea cuprinde şase părţi principale (27 de capitole) şi tratează, în baza unei bibliografii bogate şi unele cercetări originale, principalele probleme ale psihologiei, valorificînd pe larg învăţătura lui I. P. Pavlov în explicarea fenomenelor psihice.

Prima parte, intitulată *Raportul dintre excitant şi reacţie, baza adaptării la mediu*, este de fapt o introducere în studiul reflexelor condiţionate. Încă din primele pagini Kardos accentuează faptul că cercetările pavloviene reprezintă un punct de vedere materialist militant şi că ruptura definitivă cu metodele subiective în cercetare formează unul din fundamentele esenţiale ale concepţiei metodologice pavloviene (p. 17). După aceste precizări, autorul trece în revistă noţiunile de bază (fenomenul reflex, funcţia de semnalizare, excitaţia, inhibiţia etc.) pe care le prezintă concis şi cu multe exemplificări.

Partea a doua se intitulează *Fenomenul psihic şi activitatea nervoasă superioară*. Începînd cu delimitarea noţiunii de comportament (pe care o defineşte ca fiind acea manifestare a organismului animal în urma căreia, fie că se schimbă raportul organismului faţă de mediu fie că se schimbă ambianţa ca urmare a activităţii organismului) autorul arată în ce constă raportul dintre reflectarea realităţii şi dirijarea comportamentului. În analiza raportului dialectic dintre fenomenul psihic şi acţiune, Kardos combate poziţiile lui W. Wundt, D. Katz şi E. R. Hilgard.

Fenomenele de bază ale vieţii psihice, senzaţiile şi reflexul condiţionat sînt tratate în partea a treia, în care pe lîngă expunerea tezelor leniniste şi pavloviene, autorul combate cu argumente convingătoare poziţiile neştiinţifice ale configuraţionismului.

Partea a IV-a tratează dezvoltarea proceselor psihice superioare pe baza elaborării legăturilor temporare şi insistă asupra proceselor memoriei şi ale imaginaţiei. Reflectarea superioară a realităţii cu ajutorul celui de-al doilea sistem de semnalizare formează materialul părţii a cincea, care tratează problema gîndirii şi a limbajului, precum şi cea a conştiinţei.

În partea finală a lucrării, autorul tratează raportul dintre determinarea superioară a acţiunii şi cel de-al doilea sistem de semnalizare precum şi fenomenele afective şi cele voliţionale.

Subliniem originalitatea structurii acestei lucrări precum şi faptul că exemplele ilustrative sînt alese cu mare grijă şi reflectă adecvat fenomenul pe care îl tratează.

Utilizînd cu măiestrie lucrările lui I. P. Pavlov şi un bogat material sovietic mai recent, Kardos Lajos se situează pe poziţii marxist-leniniste în explicarea problemelor de bază (conştiinţă, raportul dintre gîndire şi limbaj etc.) şi combate de pe aceste poziţii teoriile neştiinţifice ale gestaltiştilor (p. 155 şi urm.), ale behavioriştilor (de ex. p. 260 şi urm.), ale psihanaliştilor (p. 291) etc.

Nu putem să nu amintim remarcabilele calităţi ale expunerii, claritatea stilului, logica impecabilă care îl caracterizează pe autor, fie că expune tezele pavloviene, fie că dă replici serioase teoriilor occidentale, fie că expune cu multă modestie şi seriozitate ştiinţifică valoroasele lui cercetări proprii, efectuate în laboratoarele Universităţii „Eötvös Loránd" din Budapesta (p. 147 şi urm.).

Credem că lucrarea ar fi fost mai completă dacă autorul ar fi consacrat cîteva capitole şi problemelor legate de personalitate. De asemenea, expunerea

învăţăturii pavloviene despre tipurile de activitate nervoasă superioară ar fi îmbogăţit considerabil această lucrare valoroasă.

După părerea noastră, profesorul Kardos dezvoltă mai mult acele aspecte ale vieţii psihice care se leagă nemijlocit de fiziologie; de aici provine tratarea mai amplă a proceselor senzoriale în detrimentul celor superioare. O mai bună echilibrare în economia lucrării i-ar fi mărit utilitatea, de altfel incontestabilă. In acest sens, consultarea manualului sovietic elaborat sub redacţia lui A. A. Smirnov (apărut la sfîrşitul anului 1956) ar fi fost de mare folos.

Cu observaţiile de mai sus precum şi cu excepţia unor formulări sau definiţii care ar putea da loc unor discuţii, cartea profesorului Kardos Lajos, atît prin orientarea ei justă, ştiinţifică cît şi prin conţinutul ei, atestă alături de un militant ştiinţific, şi un erudit cercetător.

T. Bogdan

VIZITA TOV. V. V. CEBÎȘEVA

La invitația Ministerului Învățămîntului și Culturii, cercetătoarea sovietică V. V. Cebîșeva — șeful sectorului de psihologia muncii din Institutul de Psihologie (Moscova) — a făcut, între 21 mai și 5 iunie a. c. o vizită științifică în țara noastră.

V. V. Cebîșeva este o cunoscută specialistă în problemele psihologice ale învățămîntului profesional și muncii industriale. Ea este autoarea a numeroase lucrări științifice în care abordează o problematică foarte bogată. Astfel, ea a contribuit la rezolvarea unor aspecte esențiale în problema deprinderilor generale și speciale, în procesele autocontrolului, orientării profesionale, precum și în generalizarea unor date privind problemele teoretice, perspectivele de dezvoltare și metodele de cercetare ale psihologiei muncii.

În timpul vizitei sale, V. V. Cebîșeva a avut dese și importante discuții cu psihologii din centrele Cluj și București — Catedra de psihologie a Universității „C. I. Parhon" și Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. în cadrul Institutului de psihologie, cercetătoarea sovietică a ținut două conferințe: *Despre cercetările psihologilor sovietici în problema legării învățămîntului de producție*, și *Analiza psihologică a profesiunilor legate de deservirea instalațiilor automatizate.*

În prima comunicare, V. V. Cebîșeva a conturat liniile generale ale cercetărilor psihologice, arătînd că acestea se desfășoară atît în direcția dezbaterilor problemelor teoretice (problema aptitudinilor, a calităților morale, deprinderilor etc.) a generalizării experienței practice din școlile profesionale, cît și în direcția cercetărilor experimentale care încep să ocupe un loc preponderent.

Problematica cercetărilor are în vedere analiza psihologică a muncii industriale, învățămîntul profesional și învățămîntul politehnic. O atenție deosebită se acordă problemelor de orientare profesională și studierii condițiilor și factorilor generali care contribuie la însușirea deprinderilor de muncă.

A doua comunicare a fost consacrată analizei psihologice a muncii reglatorului. În legătură cu aceasta, V. V. Cebîșeva a subliniat importanța studierii profesiunilor celor mai răspîndite și cu o largă perspectivă de dezvoltare.

Cele două conferințe au produs un viu interes în rîndul psihologilor romîni și au provocat discuții ample.

Cercetătorii noștri au avut cu această ocazie posibilitatea să prezinte lucrările lor și să le discute cu V. V. Cebîșeva.

Vizita tov. V. V. Cebîșeva reprezintă un început bun care trebuie generalizat în viitor pentru o largă colaborare în domeniul psihologiei muncii.

ȘEDINȚA DE COMUNICĂRI A TINERILOR CERCETĂTORI DE LA SECȚIA DE PSIHOPATOLOGIE

La 19 mai a. c., în cadrul Institutului de psihologie, a avut loc o ședință de comunicări consacrată tinerilor cercetători care fac parte din secția de psihopatologie a Institutului.

În cadrul ședinței au fost prezentate două comunicări științifice. Prima comunicare intitulată *Importanța studiului analizatorului respirator pentru psihopatologie*, a fost ținută de tov. Elena Popescu-Solomon. În comunicarea sa, autoarea, în lumina teoriei nerviste a raporturilor cortico-viscerale, analizează mecanismele complexe ale actului respirator ca act parțial automat necondiționat, parțial condiționat, justificînd necesitatea folosirii noțiunii de „analizator respirator".

Comunicarea a fost întocmită pe bază de material experimental cuprinzînd: înregistrarea proceselor respiratorii prin metoda pneumografică în timpul procesului de adormire și în timpul somnului la bolnavii cu crize de pavor nocturn, în timpul diferitelor stări emoționale provocate experimental, în timpul respirației polipneice provocate și în timpul citirii cu glas tare sau în gînd.

Respirația participă ca o componentă importantă la realizarea tuturor proceselor psihice, însă rolul ei deosebit de important prin specificul proceselor de diferențiere a mișcărilor respiratorii poate fi observat din analiza proceselor respiratorii la bolnavii suferind de logonevroză — unde procesul patologic afectează tocmai componenta verbo-motorie a respirației.

Printre altele, autoarea a arătat că studiul proceselor respiratorii normale și patologice ne poate scoate în evidență nu numai modificările biochimice de la nivelul aparatului respirator, ci el ne poate releva chiar și unele aspecte esențiale ale modificărilor raporturilor dinamicii proceselor nervoase: excitația și inhibiția la nivelul centrilor bulbari ai respirației sau la nivelul cortical. Multe din stările nevrotice ce se manifestă și prin analizatorul respirator trădează supraîncordarea proceselor nervoase la nivelul acestor centri, dezechilibrul dintre excitație și inhibiție, fenomene de stază sau de labilitate a excitației sau inhibiției.

În acest fel, analizatorul respirator permite o apropiere prin versantul vegetativ de mecanismele fiziologice ce stau la baza diferitelor boli psihice. In această direcție se cunoaște deja eficiența practică a analizei respirației prin polipneea provocată ca o metodă ajutătoare la stabilirea diagnsticului diferențial al unor boli psihice.

Cercetarea multilaterală a fenomenelor psihopatologice constituie o condiție necesară în cunoașterea legității fenomenelor psihopatologice pentru a se putea astfel dezvolta pe o bază științifică asistența curativo-profilactică a bolilor psihice.

M. Irimia și C. Voicu au prezentat comunicarea: *Unele aspecte psihologice ale stărilor de conștiință modificată patologic prin hipoglicemia insulinică.*

Comunicarea a cuprins unele rezultate obținute pe bază de observații și experimente clinice asupra diferitelor forme de conștiință modificată patologic, ce apar în procesul de trecere de la starea de vigilitate la starea de comă hipoglicemică.

Cercetările au fost efectuate în anii 1959 și începutul lui 1960 pe 30 de copii în vîrstă de 10—16 ani, aflați în tratament cu insulină. Cercetările au un caracter mai larg cuprinzînd multe din aspectele activității psihice, însă comunicarea s-a limitat numai la 3 aspecte și anume: reacția de orientare, reacția de apărare și reacțiile emoționale. Această delimitare a fost motivată prin faptul că toate aceste aspecte care au constituit obiectul comunicării au inițial o bază reflex-necondiționată pe care, în cursul ontogenezei, se construiesc mecanisme noi cu caracter condiționat conștient.

Referitor la reflexul de orientare, cercetîndu-se reacția motorie de orientare la stimuli direcți vizuali, auditivi și la stimuli verbali, în diferite faze de aprofundare a hipoglicemiei s-a stabilit că în cursul hipoglicemiei au loc modificări ale reacției de orientare privind viteza, amploarea și stabilitatea reacției de orientare în raport cu natura, intensitatea și semnificația stimulilor prezentați.

În fazele mai profunde ale hipoglicemiei, în stare de obnubilare a conștiinței, are loc un proces treptat de dispariție a reacției de orientare atît la stimulii direcți cît și la cei verbali. Dispar mai întîi reacțiile de orientare cu caracter condiționat, legate de înțelegerea semnificației stimulilor dați, se mai mențin cele cu caracter necondiționat, lente, întîrziate și difuze, apoi dispar și acestea.

Cu privire la reflexul de apărare, a fost cercetată reacția de apărare a bolnavilor la stimuli nocivi (înțepături) în trei etape: la amenințarea verbală, la amenințarea vizuală și la acțiunea directă a excitantului nociv.

S-a constatat că în stare de conștiință modificată patologic (obnubilare, stare precomatoasă) are loc un proces de dispariție a reacțiilor de apărare pe bază de semnalizare verbală și vizuală, se răresc și apoi dispar reacțiile de apărare cu caracter activ, se mai păstrează doar reacțiile motorii de apărare, cu caracter necondiționat la acțiunea directă a excitantului nociv, apoi în fazele înaintate de aprofundare a hipoglicemiei dispar și acestea.

În procesul de trecere de la starea de conștiență la cea de inconștiență au loc modificări atît în timpul reacției de apărare (activ, pasiv) cît și în forma de organizare (precizia și finalitatea mișcărilor).

Observațiile efectuate asupra reacțiilor emoționale ale bolnavilor aflați în stare de conștiință modificată patologic au scos în evidență, în unele cazuri, o sărăcire a conținutului emoțional iar în altele o creștere a fenomenelor de irascibilitate, a crizelor de furie cu caracter paroxistic, o limitare și apoi dispariția posibilității de stăpînire a actelor cu caracter impulsiv.

Rezultatele obținute urmează a fi corelate cu alte date clinice și experimentale în problema conștiinței modificată patologic obținute de colectivul secției de psihopatologie.

Discuțiile purtate în jurul celor două comunicări au scos în evidență o bună pregătire științifică a autorilor. Comunicările au dovedit o largă documentare bibliografică, care a fost bine folosită în redactare.

CONFERINȚA NAȚIONALĂ DE FIZIOLOGIE

Între 5 și 8 iulie a. c. s-au desfășurat la București lucrările Conferinței Naționale de Fiziologie, organizată de Academia R.P.R., Ministerul Sănătății și Prevederilor Sociale și Societatea Științelor Medicale.

La această conferință care a dezbătut problemele majore din acest important domeniu al științelor medicale, au participat academicieni, profesori, cercetători din institutele Academiei și din Ministerul Sănătății precum și cadre didactice din centrele universitare Cluj, Iași, Timișoara și Tg. Mureș.

Au luat parte, de asemenea fiziologi de peste hotare: Acad. Prof. N. V. Cernigovski (U.R.S.S.), Prof. Dr. M. G. Durmișian (U.R.S.S.), Prof. Z. Servit (R. S. Cehoslovacă), Prof. W. Missiuro (R. P. Polonă), Acad. Prof. Chang Hsin-Tun (R. P. Chineză), Prof. Dr. P. Bálint (R. P. Ungară) și un grup de tineri cercetători bulgari.

La conferință, pe lîngă cele peste 70 de comunicări, filme, demonstrații și tehnici, s-au prezentat și patru rapoarte care au cuprins problemele de bază ale fiziologiei din țara noastră, astfel:

1. Acad. Prof. Gr. Benetato, *Orientarea în fiziologia de astăzi.*
2. Acad. Prof. A. Moga, *Orientarea funcțională în medicina clinică.*
3. Prof. Gh. Cadariu, Prof. D. Cornelson, conf. H. Strauss, conf. N. Gavrilescu și conf. C. Anastasatu, *Rolul fiziologiei în igienă și medicina preventivă.*
4. Prof. Dr. M. Maurer, *Bazele fiziologice ale medicinii muncii.*

La sfîrșitul conferinței a avut loc un Simpozion cu tema: *Mediul intern și sistemul nervos,* organizat în colaborare cu Institutul de Fiziologie din Leningrad.

Conferința și-a încheiat lucrările în ziua de 8 iulie a. c., cu care ocazie, în urma dezbaterilor și rapoartelor ținute, s-a adoptat un proiect de hotărîri, privind îmbunătățirea dezvoltării și mai departe a fiziologiei, biochimiei și biofizicii în lumina directivelor trasate de cel de-al III-lea Congres al P.M.R.

S. Căpîlna

DIN ACTIVITATEA CATEDREI DE PSIHOLOGIE A UNIVERSITĂȚII „C. I. PARHON"

Cercetările efectuate de catedra de psihologie în acest an sînt axate pe probleme importante ridicate de nevoile practice ale instrucției și educației în scoala noastră nouă. În general, ele sînt grupate pe trei direcții mai importante. O primă direcție vizează probleme legate de psihologia pedagogică. În cadrul acestei orientări largi, cîteva subcolective studiază: *Problema formării și dezvoltării noțiunilor la elevii din clasele V—VII.* Un subcolectiv (format din Paul Popescu-Neveanu, M. Golu și D. Macadziob) se ocupă de: *Diferitele aspecte ale formării și dezvoltării noțiunilor de științele naturii la elevii din clasele V—VII,* iar alt subcolectiv (condus de Ursula Șchiopu, din care face parte și R. Demetrescu și T. Crețu) studiază: *Rolul cunoștințelor de geometrie și geografie (tot la clasele V-VII) în orientarea practică a elevilor; Formarea noțiunilor de istorie și geografie la elevi cu privire la același teritoriu* este studiată de Geta Cristian. *Învățarea limbii ruse* și alcătuirea unui manual bazat pe reguli psihofiziologice

constituie motivul preocupărilor prof. Gh. Zapan, în colaborare cu catedra de limba rusă de la Universitate.

Remarcăm ca pozitivă inițiativa catedrei de a grupa aceste cercetări la clasele V—VII, datorită problemelor deosebite pe care le ridică procesul dezvoltării noțiunilor la elevii acestor clase.

O problemă asemănătoare a constituit obiectul cercetării lectorului D. Damaschin în domeniul defectologiei, și a lectorului P. Pufan în domeniul școlilor profesionale.

A doua problemă mare, la care lucrează un colectiv format din P. Popescu-Neveanu, I. Bălănescu și dr. I. Iancu, o constituie elaborarea unei culegeri de probleme de psihofiziologie. Lucrarea va cuprinde probleme de psihologia conștiinței, gîndirii, afectivității etc. și va utiliza întreaga bibliografie existentă la zi în problemele respective, precum și cercetările experimentale ale autorilor.

A treia problemă aflată în atenția cercetătorilor catedrei, legată de problema mai largă a politehnizării și a supraîncărcării elevilor, o constituie problema oboselii și a regimului de muncă al elevilor în raport cu sarcinile cărora trebuie să le facă față în școală. La problema oboselii (tema face parte și din planul Institutului) lucrează M. Floru, I. Popescu și U. Șchiopu (în special în problema planificării muncii școlarului). Utilizîndu-se o metodică variată pe un număr mare de elevi din învățămîntul de zi și seral, în problema oboselii s-a ajuns la o serie de concluzii și propuneri practice.

Din partea institutului lucrează E. Fischbein și N. Radu la această problemă. Pe baza acestor cercetări, ținînd seama de faptul că se pun în lumină o serie de probleme noi, importante pentru educația elevilor în școală, urmează a se întocmi o informare amplă asupra concluziilor rezultate, care să fie înaintată M.I.C. pentru a se lua măsurile necesare. Pe terenul acestor probleme s-a realizat o oarecare colaborare cu catedra de pedagogie a Universității „C. I. Parhon" din București (în anii 1958—1959 în special).

În cadrul activității științifico-metodice, o problemă pe care a urmărit-o în mod special în acest an catedra de psihologie a fost îndrumarea și sprijinirea studenților din ultimul an de studii în vederea pregătirii lucrărilor de stat. Repartizate din timp, lucrările de stat ale studenților se remarcă în acest an prin orientarea lor practică și prin nivelul lor evident științific. Abordînd o problematică complexă, aceste lucrări îmbrățișează domeniile cele mai importante ale psihologiei.

Remarcăm între lucrările mai valoroase următoarele:

Problemele psihologice ale însușirii noțiunilor gramaticale (autor: Constantinescu Paula), care a luat premiul întîi pe țară la Sesiunea Republicană a Cercurilor Științifice.

Importanța operei lui V. I. Lenin „Caiete filozofice" pentru psihologie (autor: Moraru Ion) și

Tratamentul diferențial al logonevrozelor (autor: E. Apostol).

Nivelul științific al acestor lucrări (nu sînt singurele care ar merita să fie citate) dovedește maturitatea absolvenților, constituind în același timp un succes în munca de cercetare științifică a studenților, care au fost îndrumați și sprijiniți în mod permanent de cadrele didactice de la catedră.

Apreciind în mod deosebit activitatea științifică a catedrei în acest an, considerăm totuși că legătura dintre catedră și Institutul de Psihologie nu s-a

realizat la nivelul posibilităților existente. Cu toate că o parte din temele cercetate în cadrul catedrei privesc o categorie de probleme care sînt și în atenția Institutului, nu a existat o preocupare suficientă pentru organizarea cercetărilor în colective mai largi, fapt care ar fi dus la o mai mare eficiență a muncii de cercetare. De altfel, este necesar ca principiul colaborării științifice în vederea centralizării muncii de cercetare să fie aplicat mai consecvent și în legătură cu celelalte centre de cercetare din țară (Institutul de cercetări pedagogice din București, Catedrele de psihologie de la Universitățile din Iași și Cluj etc.).

Este necesar ca în viitor să se asigure o colaborare susținută între diferitele foruri de cercetare psihologică din țară în folosul cercetărilor psihologice în general.

U. S.

NOTE

Din partea secretariatului celui de-al XIV-lea Congres Internațional de Psihologie aplicată s-a primit o adresă prin care se face cunoscut faptul că Congresul va avea loc între 13—19 august 1961, la Copenhaga. Cu această ocazie sînt programate simpozioane din majoritatea domeniilor de cercetare psihologică.

Președintele Congresului este prof. E. Tronekjaer Rasumssen de la Laboratorul de Psihologie din Copenhaga.

★

Cu prilejul unei vizite în R. P. Bulgaria, în iunie 1960, tov. T. Cazacu a luat legătură cu colectivul de psihologie de la Facultatea de filozofie din Sofia și de la Academia R. P. Bulgaria, stabilind relații științifice și un schimb de publicații. La 24 iunie, tov. T. Cazacu a prezentat în cadrul secției de psihologia copilului a Institutului de psihologie al Academiei R.P.R. activitatea psihologilor bulgari și ultimele lor lucrări (*Bazele psihologice ale intuiției și conștiinței în procesul educației*, de prof. G. Piriov, *Problema scrierii înclinate*, de S. Jelev, *Despre problema reeducării socialiste a țărănimii muncitoare în R. P. Bulgaria*, de A. Petkov etc.).

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

ERATĂ

Pag.:	rîndul:	în loc de:	se va citi:	din vina
32	14 de jos	iogică	logică	Editurii
146	18-19 de sus	care repetă	care se repetă	„
148	15 „ „	aceleași	alte	Autorului
151	24 de jos	permisă	premisă	Editurii

Revista de psihologie nr. 3/1960

LUCRĂRI APĂRUTE ÎN EDITURA ACADEMIEI R. P. R.

PSIHOLOGIE

MIHAI RALEA şi CONST. I. BOTEZ, **Istoria psihologiei**, 742 p., 56 lei.

TATIANA SLAMA-CAZACU, **Relaţiile dintre gîndire şi limbaj în ontogeneză (3—7 ani)**, 510 p. + 4 pl., 30 lei.

FILOZOFIE

* * * **Din istoria filozofiei în Romînia**, vol. I, 264 p., 5 lei, vol. II, 402 p., 10 lei.

C. I. GULIAN, **Metodă şi sistem la Hegel**, vol. I, 379 p., 28,50 lei.

FL. ŢUŢUGAN, **Silogistica judecăţilor de predicaţie. Contribuţii. Adaosuri şi rectificări la silogistica clasică**, 315 p., 12,50 lei.

H. WALD, ***Introducere în logica dialectică***, 231 p., 7,25 lei.

AL. TĂNASE, **Libertate şi necesitate**, 321 p., 12,20 lei.

FRANCIS BACON, **Noul Organon**, cu un studiu introductiv de Al. Posescu, 236 p., 12,50 lei.

* * * **Lomonosov**, cu un studiu introductiv de C. I. Gulian, 212 p., 6,35 lei.

* * * **Radişcev**, cu un studiu introductiv de N. Bolboaşe, 316 p., 5 lei.

* * * **Saint-Simon, Fourier, Owen**, cu studii introductive de I. Cernea, 360 p., 9 lei.

* * * **Decembriştii**, cu un studiu introductiv de L. Miroş, 334 p., 5 lei.

Din

REVISTA DE PSIHOLOGIE

au apărut:

Anul I. 1955 (13 lei);
Anul II, 1956, 3 n-re (nr. 1—2 duble, 6 lei; nr. 3, 6 lei);
Anul III, 1957, 4 n-re (a 6 lei);
Anul IV, 1958, 4 n-re (a 6 lei);
Anul V, 1959, 4 n-re (a 6 lei);
Anul VI, 1960, 2 n-re (a cîte 6 lei).

Numerele se pot comanda, direct sau prin poştă, prin

LIBRĂRIA ACADEMIEI R.P.R.

Bucureşti, Calea Victoriei nr. 27

Numerele curente se găsesc de vînzare la orice librărie ştiinţifică din ţară.

Abonamentele se fac la Oficiile poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Pentru străinătate, cererile de numere izolate sau de abonamente se fac prin Întreprinderea de Stat pentru comerţ exterior „CARTIMEX" I.S.C.E., Str. Aristide Briand nr. 14, sau căsuţa poştală 134—135, Bucureşti.

I. P. 2, c. 8290

Lei 6.—

REVISTA DE PSIHOLOGIE ★ Anul VI ★ 3/1960

EA RPR

I 2821
Bibl

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

4
ANUL VI
1960

revista de psihologie

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

IUL. 2005

I 2821.

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE
INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

U IAȘI 2022

4

ANUL VI
1960

revista de psihologie

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

3574.

REVISTA DE PSIHOLOGIE

APARE DE 4 ORI PE AN

COMITETUL DE REDACȚIE

ACAD. PROF. M. RALEA — *redactor responsabil*; CONF. UNIV. C. PUFAN — *redactor responsabil adjunct*; CONF. UNIV. I. N. BĂLĂNESCU; M. BOLOS; C. I. BOTEZ; T. SLAMA-CAZACU; G. CRISTIAN; E. FISCHBEIN; CONF. UNIV. Dr. I. IANCU; PROF. UNIV. V. PAVELCU (Iași); M. RAȚIU; PROF. UNIV. AL. ROȘCA (Cluj); U. ȘCHIOPU; PROF. UNIV. GH. ZAPAN

REDACȚIA: INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE
BUCUREȘTI, STR. FRUMOASĂ nr. 26, RAIONUL STALIN, TELEFON 13.19.94

ACADEMIA REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

INSTITUTUL DE PSIHOLOGIE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

REVISTA DE PSIHOLOGIE

Anul VI, nr. 4 1960

SUMAR

Pag.

STUDII ŞI CERCETĂRI

A. N. LEONTIEV şi A. A. LEONTIEV (Moscova), Cu privire la problema „sistemului lingvistic individual" 7
U. ŞCHIOPU, Cîteva probleme actuale ale planificării muncii şcolarului. . . 21
E. POPESCU-NEVEANU, Cu privire la influenţa însuşirilor de tip asupra lucrului la bandă rulantă 39
T. HERSENI, Premise istorice la critica psihologiei sociale burgheze franceze de azi 59
M. BOLOS şi M. MAMALI, Cauzele psihice ale acţiunilor greşite în activitatea impiegatului de mişcare şi mijloacele de prevenire 87
GH. IOSIF, Cercetări în legătură cu deprinderile de muncă la elevii strungari. . 107
C. BELCIUGĂŢEANU, Unele aspecte ale condiţionării actelor impulsive. . . . 129

REVISTA REVISTELOR

Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, 1959 (*V. Ionescu*) 137
Studia Universitatis — Babeş-Bolyai, series III, fasciculus 1, 1959, Psychologia Paedagogia (*V. Ionescu*) 144

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Е. Н. СОКОЛОВ, Восприятие и условный рефлекс *(M. Golu)* 147
M. STERIADE, Activitatea creierului (*N. Radu*) 154
O lucrare meritorie în lupta pentru ateism (*N. Radu*) 159
Т. Д. ПИРЬОВ Към психологията на нагледността и съзнателността при обучението (*E. F.*) 162
СТОЯН ЖЕЛЕВ, Към въпроса за наклоненото писмо (*E. F.*) 163

VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ 165

EDITURA ACADEMIEI REPUBLICII POPULARE ROMÎNE

ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE
INSTITUT DE PSYCHOLOGIE

REVUE DE PSYCHOLOGIE

VIe année, nº 4 1960

SOMMAIRE

Page

ÉTUDES ET RECHERCHES

A. N. LÉONTIEV et A. A. LÉONTIEV (Moscou), Au sujet du «système linguistique individuel» 7
U. ŞCHIOPU, Quelques problèmes actuels de la planification du travail de l'écolier 21
E. POPESCU-NEVEANU, Au sujet de l'influence des propriétés de type sur le travail à la chaîne 39
T. HERSENI, Prémisses historiques de la critique de la psychologie sociale bourgeoise française d'aujourd'hui 59
M. BOLOS et M. MAMALI, Les causes psychiques des actions erronées dans l'activité de l'employé au mouvement et les moyens préventifs. 87
GH. IOSIF, Recherches concernant les habitudes de travail chez les élèves tourneurs 107
C. BELCIUGĂŢEANU, Quelques aspects du conditionnement des actes impulsifs 129

LA REVUE DES REVUES

Les Annales Roumano-Soviétiques, série pédagogie-psychologie, 1959 (*V. Ionescu*) 137
Studia Universitatis — Babeş-Bolyai, series III, fasciculus 1, 1959, Psychologia Paedagogia (*V. Ionescu*) 144

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

Е. Н. СОКОЛОВ, Восприятие и условный рефлекс (*M. Golu*) 147
M. STERIADE, Activitatea creierului (*N. Radu*) 154
Un remarquable ouvrage de lutte pour l'athéisme (*N. Radu*) 159
Т. Д. ПИРЬОВ, Към психологията на нагледността и съзнателността при обучението (*E. F.*) 162
СТОЯН ЖЕЛЕВ, Към въпроса за наклоненото писмо (*E. F.*) 163

LA VIE SCIENTIFIQUE 165

ÉDITIONS DE L'ACADÉMIE DE LA RÉPUBLIQUE POPULAIRE ROUMAINE

АКАДЕМИЯ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Год VI, № 4 1960

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

СТАТЬИ И ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Н. ЛЕОНТЬЕВ и А. А. ЛЕОНТЬЕВ (Москва), К вопросу об «индивидуальной языковой системе» 7
У. ШКИОПУ, Некоторые проблемы планирования работы школьника 21
Е. ПОПЕСКУ-НЕВЯНУ, К вопросу о роли типологических особенностей в работе на конвейере 39
Т. ХЕРСЕНИ, Введение в критику современной французской социальной буржуазной психологии 59
М. БОЛОШ и М. МАМАЛИ, Психические причины ошибочных действий в деятельности дежурного по станции и средства их предупреждения 87
Г. ИОСИФ, Исследования, связанные с трудовыми навыками у учеников-токарей 107
К. БЕЛЧУГЭЦЯНУ, Некоторые аспекты обусловленности импульсивных действий 129

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

Analele Romîno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie, 1959 (*В. Ионеску*). . . . 137
Studia Universitatis — Babes-Bolyai, series III, fasciculus 1, 1959, Psychologia Paedagogia (*В. Ионеску*). 144

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Е. Н. СОКОЛОВ, Восприятие и условный рефлекс (*М. Голу*) 147
M. STERIADE, Activitatea creierului (*Н. Раду*) 154
Ценная работа в борьбе за атеизм (*Н. Раду*) 159
Т. Д. ПИРЬОВ, Към психологията на нагледността и съзнателността при обучението (*Е. Ф.*) 162
СТОЯН ЖЕЛЕВ, Към въпроса за наклоненото писмо (*Е. Ф*) 163

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 165

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ РУМЫНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

CU PRIVIRE LA PROBLEMA „SISTEMULUI LINGVISTIC INDIVIDUAL"*

DE

A. N. LEONTIEV şi A. A. LEONTIEV

(Moscova)

I

În prezent, atît în lingvistică cît şi în psihologie predomină ideea că obiectul lingvisticii îl constituie limba privită ca un sistem închis, făcînd abstracţie de activitatea verbală reală a indivizilor care vorbesc, iar obiectul psihologiei, dimpotrivă, îl formează procesele vorbirii sau *limbajul* propriu-zis. Nu întîmplător, în lucrările de lingvistică se vorbeşte de obicei despre „limbă şi gîndire", în timp ce în psihologie, de cele mai multe ori, sînt confruntate „gîndirea şi limbajul".

Izvoarele unei asemenea diviziuni a „sferelor de influenţă" nu sînt greu de descoperit. Dacă în majoritatea lucrărilor de psihologie de la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea se subliniază natura procesuală a fenomenelor psihice, pentru lingvistica teoretică a acestei perioade, dimpotrivă, este caracteristică renunţarea la punctul de vedere „procesual", proprie, de exemplu, neogramaticilor, şi tendinţa de a reduce cercetarea activităţii verbale la cercetarea sistemului lingvistic. Astfel, tot ceea ce F. de Saussure a denumit „social prin esenţă şi independent de individ" a intrat în mod automat în sfera lingvisticii, iar ceea ce este legat de funcţionarea reală a limbii s-a raportat la „latura individuală a activităţii verbale" şi s-a transformat în obiectul psihologiei-ştiinţă, care, cu toate declaraţiile, a rămas pînă în ultimele decenii ştiinţa psihicului individual.

Izolarea şi opunerea limbii, ca obiect al lingvisticii, limbajului, ca obiect al psihologiei, justificate istoriceşte, constituie azi o frînă în calea cercetării complexe a activităţii de vorbire. Ea este legată de

* În lucrarea de faţă s-a folosit articolul nostru *Social and Individual in the Language* (*Language and Speech*, 1959, nr. 4), Unele divergenţe de conţinut trebuie puse pe seama dezvoltării concepţiilor autorilor.

vechea părere a lui Saussure despre perceperea şi însuşirea limbajului ca procese *pasive*, despre „sistemul verbal individual" ca „mască" a sistemelor limbii existente în mod obiectiv : „Limba nu este funcţia subiectului care vorbeşte, ea este un produs care trebuie înregistrat în mod pasiv de către individ" [1]. Dar dacă este aşa, atunci nu numai „problema" „psihologicului" şi a „lingvisticului", ci şi problema infinit mai importantă a generalului şi individualului în activitatea verbală este în esenţă suprimată, substituindu-se cu problema *limbă-limbaj*.

Considerăm că nu putem fi de acord cu o astfel de substituire şi că L. V. Şcerba a avut dreptate cînd a spus : „Organizarea verbală a omului nu poate fi echivalentă nicidecum cu suma experienţei verbale a individului dat, ea trebuie să fie oarecum o prelucrare specifică a acestei experienţe... Însăşi această organizare verbală psihofiziologică a individului, împreună cu activitatea verbală condiţionată de ea, este un produs social" [2].

Limba şi limbajul [3] în ansamblu nu epuizează conţinutul activităţii verbale ; trebuie subliniat rolul „sistemului lingvistic individual", esenţial în funcţionarea limbii şi care apare în procesul însuşirii limbii ca fenomen obiectiv. El nu este egal cu „limba" în înţelegerea lui Saussure, pentru că nu este „o copie" a sistemului obiectiv verbal, ci produsul însuşirii şi prelucrării ei active ; existenţa şi dezvoltarea lui sînt determinate nu numai de legile lingvisticii, ci şi de legile psihologiei. El nu este egal nici cu „limbajul" lui Saussure întrucît *nu este individual* în sensul strict al cuvîntului : vorbind despre fenomenele şi procesele psihologice, noi, se înţelege, nu avem dreptul să uităm nici un minut natura *socială* a psihicului individual.

Funcţia limbii este mult mai largă decît cea de comunicare sau chiar şi decît cea de gîndire. Ea are totodată funcţia conştientizării, adică a unei astfel de reflectări a realităţii obiective, care apare fiind refractată prin prisma experienţei acumulate şi generalizate social, fixată în semnificaţii verbale. Reflectarea lumii în capul omului sub forma conştiinţei este o reflectare care cere indicarea, semnificarea. Indicarea este deja un act verbal. Chiar din primele perioade de însuşire a limbii de către copil, fiecare fenomen verbal, cu care se întîlneşte copilul în procesul de comunicare cu adulţii, răspunde cerinţelor de familiarizare, de conştientizare ale acestui fenomen.

Cînd copilul aude cuvîntul „ceas", raportat la ceasul de mînă, apoi acelaşi cuvînt raportat la ceasul de turn — această raportare a cuvîntului la două obiecte, diferite după caracteristicile lor senzoriale, înseamnă pentru dînsul necesitatea căutării şi conştientizării trăsăturilor asemănătoare. Omul nu „întruchipează" pur şi simplu prin cuvînt o

[1] Ф. де Соссюр, Курс общей лингвистики, М., 1933, p. 38.

[2] Л. В. Щерба, О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании, Хрестоматия по истории языкознания XIX—XX веков, М., 1956, p. 253.

[3] În înţelegerea lui Saussure a acestor termeni. În ultimii ani a apărut o serie de cercetări importante, unde activitatea verbală este examinată per se, fără a se referi la disjuncţia lui Saussure ; vezi N. I. Jinkin, Механизмы речи, Moscova, 1958, precum şi T. Slama-Cazacu, *Limbaj şi context*, Bucureşti, 1959.

noțiune sau alta aprioriсă; cuvîntul este pentru el, în primul rînd, un mijloc de însușire a cunoștințelor și ideilor elaborate social [1]. Astfel, conștiința este o formă de reflectare socială prin natura ei. Ea nu este posibilă la ființa izolată de societate, care nu intră în comunicare cu ceilalți oameni. Ea nu este posibilă fără însușirea limbii [2].

Cînd Karl Marx arată că „limba este conștiința practică... reală" [3], aceasta nu este pur și simplu o metaforă, și nu avem dreptul ca în formula lui Marx, în locul conștiinței să punem, pe tăcute, gîndirea. Limba este forma de existență a conștiinței sociale, specific umane. Nefiind înnăscută, „capacitatea verbală", adică mînuirea limbii este determinată, totuși, de mecanismele psihofiziologice înnăscute, comune tuturor oamenilor. În afară de aceasta, sistemul verbal individual, „idiolectul", nu este independent, căci posibilitatea comunicării este determinată de existența obiectivă a sistemului limbii. Dar, totodată, acest sistem verbal, individual nu este o „amprentă" a sistemului obiectiv-verbal, după cum a considerat F. de Saussure, ci produsul prelucrării lui creatoare, active.

Corelația limbii ca fenomen social cu limba ca fenomen psihologic este o corelație dinamică, care se dezvăluie în trecerea reciprocă a uneia în cealaltă. De aceea analiza acestei corelații cere, în primul rînd, cercetarea proceselor însești de trecere a fenomenelor verbale obiective în fenomene individuale, psihologice și — pe de altă parte — trecerea fenomenelor care apar în calitate de produs psihologic-individual, în fenomene ale conștiinței sociale. Dialectica acestor transformări interne exprimă în sine dialectica generală a dezvoltării societății și a indivizilor care o compun, a conștiinței sociale și individuale pe care se și cuvine să le analizăm mai întîi.

II

De-a lungul istoriei omenirea și-a dezvoltat imensele ei forțe și capacități spirituale. Rezultatele dezvoltării capacităților și însușirilor omenirii s-au acumulat, trecînd din generație în generație, și în mod necesar au trebuit să se consolideze. În era dominației legităților sociale, adică din momentul apariției omului de tip modern, „homo sapiens" [4], aceste rezultate s-au consolidat nu în forma mecanismelor ereditare fixate biologic, nu în schimbările morfologice, ci într-o formă *materială* exterioară specială.

Această nouă formă de acumulare a experienței f logenetice este posibilă la om datorită faptului că, spre deosebire de activitatea animalelor, activitatea specific umană are un caracter productiv. O asemenea activitate este munca — activitate fundamentală a oamenilor.

---

[1] „Ceea ce se însușește se împletește cu naturalul cu ajutorul puternicului mijloc al vorbirii" (J. R. Firth, *Papers in linguistics*, 1934—1951, London, 1957, p. 185).

[2] А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, М., 1959.

[3] К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 2, p. 29.

[4] Noi ne sprijinim aici pe teoria antropologului sovietic I. I. Roghinski, care analizează trecerea de la omul primitiv (Neanderthal) la omul de tip modern ca pe un salt calitativ, socotind că acest moment de cotitură „corespunde... stabilirii depline, exclusive și definitive a dominației în viața omului a legităților sociale" (И. И. Рогинский и М. Г. Левин, Основы антропологии, М., 1955, p. 317).

Munca, în cursul procesului de producţie (în ambele ei forme — materială şi spirituală), se cristalizează în procesul muncii. Procesul de transformare a muncii din formă de activitate în formă de existenţă poate fi analizat din diferite laturi : fie în ceea ce priveşte latura forţei de muncă cheltuite de muncitori şi în raport cu numărul produselor realizate, făcînd abstracţie de însuşi procesul de muncă, aşa cum face economia politică ; fie în ceea ce priveşte latura conţinutului însuşi al activităţii de muncă în raporturile ei cu indivizii care produc, făcînd abstracţie de celelalte laturi şi relaţii ale ei. Atunci, transformarea de mai sus apare în faţa noastră ca un proces de încarnare, de materializare în produse ale activităţii oamenilor, a posibilităţilor fizice şi spirituale, iar istoria culturii materiale — ca un proces care exprimă într-o formă exterioară materială rezultatele dezvoltării posibilităţilor geniului uman. Din acest punct de vedere, fiecare pas în perfecţionarea, de exemplu, a uneltelor poate fi privit ca exprimînd şi consolidînd în sine o treaptă importantă de dezvoltare a funcţiei mîinii omeneşti ; progresul în operele de artă ne apare ca expresie a dezvoltării estetice a omenirii etc.

Trebuie subliniat în mod deosebit că, în cazul acesta, este vorba de posibilităţile psihice ale oamenilor. Cu toate că ansamblul de posibilităţi pe care omul îl pune în mişcare în cursul procesului de muncă, şi care se încarnează în procesul acestei munci, include în mod necesar în el şi forţele şi posibilităţile lui fizice, acestea din urmă realizează numai practic latura spirituală a activităţii de muncă, conţinutul ei psihologic [1].

Însuşirile şi posibilităţile geniului uman întrupate într-o formă materială se încadrează în ansamblul însuşirilor de specie ale omului.

Specia nu este pur şi simplu un ansamblu de plante sau animale care au ceva comun sub raport biologic. După cum arată acad. Komarov, „dacă nu ar fi fost ereditatea, nu ar fi fost nici specia. Toţi indivizii raportaţi de noi la o singură specie, aparţin ei tocmai fiindcă sînt legaţi printr-o oarecare sumă de însuşiri comune tuturor, moştenite de la un strămoş comun" [2]. Natura indivizilor izolaţi este determinată de apartenenţa la o specie sau alta şi reflectă rezultatele unei anumite etape de dezvoltare filogenetică. Aceşti indivizi izolaţi reproduc în dezvoltarea lor individuală însuşirile speciei, care au apărut în cursul evoluţiei biologice.

Omul, reprezentantul speciei „homo sapiens", exprimă de asemenea în însuşirile şi posibilităţile sale individuale, natura speciei sale. Dar, spre deosebire de animale, însuşirile care s-au format social-istoric la om se întăresc nu în forma schimbărilor morfologice, adică a celor întărite biologic, ci într-o formă specială, exterioară, materială. Cu alte cuvinte, însuşirile de specie ale omului apar în forma experienţei social-istorice a omenirii consolidată în fenomene obiective.

În activitatea lor, animalele realizează acte de adaptare la mediu, dar niciodată acte de însuşire a rezultatelor dezvoltării filogenetice.

---

[1] Mai amănunţit vezi A. H. Леонтьев, Проблемы развития психики, M., 1959, p. 219—316.

[2] В. И. Комароз, Учение о виде у растений, M., 1944, p. 207.

Aceste rezultate sînt date animalului prin posibilităţile lui naturale, ereditare; omului, ele îi sînt date în forma fenomenelor obiective ale lumii înconjurătoare. Pentru a le realiza în dezvoltarea lui ontogenetică, omul trebuie să şi le însuşească; numai ca rezultat al acestui proces activ, individul este capabil de a exprima în sine natura cu adevărat umană — acele însuşiri şi capacităţi, care reprezintă produsul dezvoltării omului. Iar lucrul acesta este posibil numai pentru că aceste însuşiri şi capacităţi capătă o formă materială.

Dezvoltarea spirituală, psihică a indivizilor luaţi în parte este tocmai produsul acestui proces, cu totul deosebit — al procesului de asimilare, care nu există de loc la animale, după cum nu există la ele nici procesul opus al materializării posibilităţilor lor în produsele obiective ale activităţii. Ca rezultat al procesului de asimilare are loc o reproducere de către individ a însuşirilor şi capacităţilor formate istoric [1].

Prin aceasta, chiar din primele etape de dezvoltare a individului, realitatea materială apare în faţa noastră prin intermediul relaţiilor cu oamenii din jur, nu numai în ceea ce priveşte latura însuşirilor ei materiale şi a sensului ei biologic, dar şi ca lume a obiectelor pe care le dezvăluie pentru el activitatea omenească în semnificaţia ei social-obiectivă.

Aceasta şi formează acea bază iniţială, pe care se produce însuşirea sunetului, a comunicării verbale. Limba este acel ceva prin care se comunică şi se transmite indivizilor izolaţi experienţa practicii social-istorice a omenirii; ea este, prin urmare, şi condiţia asimilării de către indivizi a experienţei social-istorice şi forma ei de existenţă în conştiinţa lor.

Ca şi alte creaţii ale omenirii, limba se transmite din generaţie în generaţie. Se poate spune că fiecare generaţie „moşteneşte" limba ca pe un produs al dezvoltării generaţiilor precedente, tot aşa după cum în lumea animală fiecare generaţie nouă a speciei date moşteneşte biologic trăsăturile căpătate în cursul filogenezei. În acest sens nu există *deosebiri principiale* între limbă şi celelalte produse ale activităţii umane. Dacă reprezentăm istoria culturii materiale şi spirituale sub aspectul procesului de fixare într-o formă materială a dezvoltării istorice a posibilităţilor psihice ale omului, atunci dezvoltarea foneticii este, de asemenea, o întruchipare a evoluţiei posibilităţilor de articulare şi a auzului verbal, iar evoluţia lexicului şi a gramaticii reprezintă dezvoltarea istorică a posibilităţilor de gîndire ale omului, după cum de pildă, complicarea uneltelor de muncă reflectă dezvoltarea funcţiilor psiho-motorii ale mîinii. Particularitatea constă aici numai în aceea că limba, ca şi alte produse ale culturii *spirituale*, există nu numai în forma fenomenelor perceptibile senzorial, ci ea reprezintă în sine şi o reflectare a realităţii.

III

Fiecare generaţie şi fiecare om în parte, care aparţine generaţiei date, îşi apropie sau, folosind un termen mult mai larg, îşi însuşeşte limba. Limba devine un bun al fiecărui individ în parte, devine pentru dînsul

[1] Karl Marx, *Oekonomisch-philosophische Manuskripte* (1844). Vide: Karl Marx, Fr. Engels, *Historisch-kritische Gesamtausgabe*, 1-ste Abt., Bd. 3, Berlin, 1932.

un mijloc de comunicare, precum şi un mijloc de gîndire şi de reflectare conştientă a realităţii.

Însuşirea limbii începe la om din prima copilărie şi, firește, are loc după legile dezvoltării psihice, adică după legile *psihologice*. În cursul dezvoltării indivizilor, această însuşire devine din ce în ce mai deplină; ea, totuşi, nu atinge niciodată la individ întreaga plenitudine a limbii care exista obiectiv, a limbii ca fenomen social. Mersul acestui proces de însuşire este suficient de bine cercetat, iar legile lui sînt cunoscute; aici este suficient să spunem că el se caracterizează întotdeauna prin *electivitate*. Aceasta înseamnă că indivizii izolaţi, grupele de indivizi, generaţiile întregi îşi însuşesc prin limbă ceea ce răspunde trebuinţelor lor — dar nu numai trebuinţelor de comunicare, ci şi trebuinţelor de gîndire, trebuinţelor de a reflecta conştient şi trebuinţelor oricărei activităţi conştiente.

Electivitatea diferiţilor oameni, a grupelor, a generaţiilor, în raport cu limba ca fenomen social-istoric este important să fie subliniată şi pentru că în acest proces se produce o schimbare a limbii, negativă în formă; unele elemente ale limbii nu sînt asimilate de către generaţiile următoare şi mor, începînd de a mai fi fenomene ale limbii reale.

Procesul asimilării, evident, nu este indiferent faţă de limba care trebuie asimilată, ca fenomen social; în acelaşi timp, asimilarea este şi o condiţie de dezvoltare a limbii, luată sub aspectul ei negativ — a ceea ce dispare din limbă. În fine, dacă se ia în consideraţie faptul că însuşindu-şi limba, noua generaţie îşi însuşeşte şi produse, structuri noi, apărute numai în practica verbală a generaţiei anterioare, se poate spune că asimilarea este condiţia de dezvoltare a limbii în general, în toate formele acestei dezvoltări.

De ce asimilarea exercită o astfel de acţiune asupra limbii? Numai fiind asimilată de către indivizi concreţi, limba are o existenţă reală. Pînă la etapa scrisului, unica formă de existenţă a limbii este, fără îndoială, existenţa ei în capul fiecărui om în parte.

Într-adevăr, fiind scrisă sau imprimată, opera lingvistică ne apare ca fiind ruptă de indivizii care vorbesc, ea apare parcă într-o formă exclusă din comunicare. Dar în calitatea ei specifică, ca fenomen lingvistic, ea există numai atunci cînd este citită, asimilată, atunci cînd se transformă în fenomen psihologic. „În ceea ce priveşte limbajul scris, aici comunicarea este întreruptă de acel interval de timp care are loc între scrierea şi citirea a ceea ce s-a scris. Se poate spune că în acest caz actul vorbirii se desăvîrşeşte atunci cînd se citeşte ceea ce s-a scris" [1].

Singura existenţă reală, adevărată a limbii nu numai ca formă a conştiinţei individuale, dar şi ca formă a conştiinţei sociale, constă în existenţa ei în capul indivizilor reali, tot aşa după cum „gîndirea umană există numai ca gîndirea individuală a numeroaselor miliarde de oameni din trecut, prezent şi viitor" [2].

Astfel, existenţa şi dezvoltarea limbii ca fenomen social are drept condiţie necesară procesul transformării permanente a fenomenelor obiective

[1] А. И. Смирницкий, Синтаксис английского языка, М., 1957, p. 11.

[2] F. Engels, *Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft*, Moscova-Leningrad, 1934, p. 72.

lingvistice în fenomene individuale, psihologice. Pe lîngă aceasta trebuie subliniat în mod special că este vorba despre fenomene lingvistice propriu-zise, fenomene ale limbii ca sistem de comunicare. Acest proces este procesul de asimilare de către indivizi a rezultatelor dezvoltării istorice a generațiilor anterioare, forma „moștenirii" lor sociale. Însă deosebirea specifică dintre asimilarea limbii și asimilarea altor elemente ale experienței social-istorice a omenirii constă în aceea că limba este mijlocul de comunicare, forma de existență și purtătorul acestei experiențe în forma ei ideală.

IV

Procesul de asimilare a limbii de către fiecare individ în parte și de către generațiile de oameni constituie, totuși, numai o latură a transformărilor reciproce examinate. A doua latură a lor — mult mai importantă din punct de vedere lingvistic — o constituie procesele de transformare a fenomenelor lingvistice ca fenomene individual-psihologice, în fenomene obiective lingvistice propriu-zise.

Oamenii, însușindu-și individual limba, se folosesc de ea în comunicare, dar nu numai în comunicare, ci și în întreaga lor activitate psihică în forma ei lingvistică, adică conștientă. Limba participă în aceeași măsură în gîndire, ca și în comunicare, formulînd ideea sau fixînd-o pentru individ. Limba participă și în astfel de activități care nu sînt funcții ale gîndirii, cum ar fi reflectarea conștientă a impresiilor emoționale pe calea denumirii lor, reflectarea conștientă a conținutului de memorat și includerea lui în legăturile verbale corespunzătoare pentru a fi reținut în minte etc.

În această activitate — lingvistică ca formă — uneori inclusă, și alteori nu în comunicarea nemijlocită [1], elementele asimilate ale limbii pot suferi anumite modificări. Dacă aceste schimbări individuale pătrund apoi în comunicare, ele vor constitui materialul care va sta la baza evoluției ulterioare a limbii ca fenomen social. În cazul cînd ele devin răspîndite, adică atunci cînd intră în folosirea generală, ele devin fenomene ale conștiinței sociale, fapte obiective ale limbii: după cum a spus E. Sapir, „What significant changes take place in it (language) must exist, to begin with, as individual variations" [2].

Această teză, care se subliniază adesea în lingvistică, nu necesită o analiză specială. Fundamentală este o altă problemă: datorită cărui fapt se produce transformarea fenomenelor de o anumită calitate în fenomene de altă calitate, nouă?

Transformarea fenomenelor de o anumită calitate în fenomene de altă calitate, a unei forme de mișcare a materiei în altă formă și, corespunzător, a fenomenelor care constituie obiectul unei științe în fenomene care constituie obiectul altei științe, se exprimă în schimbarea legilor care guvernează aceste fenomene. De aceea, procesul unei asemenea trans-

[1] „Conștiința mea *generală* este... forma *teoretică* a acelei forme vii care este colectivitatea reală" (К. Маркс—Ф. Энгельс, Из ранних произведений, И., 1956, p. 590).

[2] E. Sapir, *Language*, New York, 1921, p. 165.

formări trebuie analizat ca o trecere a fenomenelor analizate în subordonarea unor legi noi.

Cînd apare un cuvînt nou, o nouă semnificaţie a cuvîntului existent mai înainte, o nouă formă gramaticală etc., iar acest fenomen lingvistic pătrunde în comunicare, atunci asimilarea sau neasimilarea acestui fenomen de limbă — indiferent dacă intră sau nu în limbă — este determinată de prezenţa sau absenţa necesităţii unei schimbări de acest fel la colectivul care vorbeşte limba respectivă. Numeroasele microschimbări ale „limbilor" individuale par a se supune unei selecţii naturale — unele intră în limbă, altele nu.

Să încercăm a înţelege care sînt acele legităţi care guvernează această „selecţie naturală" a microschimbărilor din limbă.

Înainte de a trece la această problemă, este necesar să facem o mică incursiune cu caracter lingvistic.

Vorbind despre sistemul limbii, majoritatea lingviştilor contemporani (nestructuralişti) îl analizează ca pe o „unitate de elemente omogene", ca pe un ansamblu de subsisteme echivalente, fonetic, gramatical, lexic [1].

Dar o analiză atentă ne convinge de faptul că, caracterul abstracţiei lingvistice, care stă la baza noţiunii de „sistem al limbii", nu este acelaşi pentru diferitele „etape" ale acestui sistem. Pe de o parte, noi avem de-a face cu fenomene existente în aceeaşi măsură pentru toţi cei ce vorbesc, absolut obligatorii pentru orice act verbal; dacă acest imperativ va fi încălcat, înţelegerea va fi imposibilă sau serios îngreunată. Astfel, corelaţiile fonologice — independent de conţinutul lor real — se pot abstractiza în aceeaşi măsură în limbajul oricărui vorbitor; „foneme individuale" nu există. Lingvistica structurală, în manifestările ei extreme, consideră drept obiect al său tocmai acest sistem de invariante. Pe de altă parte, în activitatea lingvistică există şi asemenea fenomene, care, nefiind strict individuale, nu au totuşi un caracter imperativ. Ele nu se repetă într-o formă neschimbată în limbajul fiecărui vorbitor, ci sînt supuse unei anumite variabilităţi; cînd noi le proiectăm la nivelul sistemului lingvistic, noi trebuie să realizăm (de obicei inconştient) o oarecare prelucrare statistică a o serie de fenomene individuale independente, astfel încît „abstracţia obţinută la drept vorbind, este un produs de mediere. Ca exemplu poate servi alternarea de poziţie; cînd noi vorbim despre pronunţarea consoanelor sonore de la sfîrşitul cuvîntului, aceasta înseamnă numai că în marea majoritate a actelor verbale, unde se întîlneşte, să spunem forma cuvîntului „bob", ea apare în forma „bop". Însă, dacă în loc de „bob" se va spune „bop", aceasta nu va împiedica de loc înţelegerea (de exemplu, în cazul cînd în cursul vorbirii după forma dată cuvîntului urmează o vocală, o consoană lichidă sau sonoră).

Astfel, de fapt, noi operăm nu cu un singur sistem lingvistic, ci cu două — cu un sistem de invariante şi cu un sistem de variante sau, mai degrabă — cu *sistemul şi norma* [2]. În consecinţă, vorbind despre limbă, noi trebuie să precizăm de fiecare dată despre ce este vorba —

[1] Vezi de ex. A. A. Реформатский, Введение в языкознание, M., p. 24.

[2] Vezi de asemenea E. Coseriu, *Sistema, norma y habla*, Montevideo, 1952, unde se dă totuşi, o interpretare puţin deosebită.

despre limba-sistem, limba-normă sau despre limbă ca totalitate a ambelor sisteme. Locul de întretăiere al ambelor „limbi" este sistemul lingvistic individual.

Ce înseamnă aceasta, dacă în analiza „sistemului verbal individual" nu ne limităm la un punct de vedere pur lingvistic?

În primul rînd, că „sistemul verbal individual" poate fi analizat ca un sistem de fenomene psihice, iar limba în ansamblu poate fi interpretată ca totalitatea actelor psihice, care se repetă de la un vorbitor la altul, cu unele oscilații individuale. La acest nivel psihofiziologic, individul care vorbește va apărea ca individ concret în sensul deplin al acestui cuvînt, ca personalitate. Tocmai la acest nivel „psihologic-individual", mai precis „psihofiziologic-individual", al activității verbale, ne referim noi, analizînd procesele și fenomenele antropofonice. O serie de particularități proprii activității lingvistice — de exemplu, mecanismul realizării în limbă a manifestărilor emotiv-voliționale — se pot dezvălui numai prin această abordare psihologică.

Comparînd nivelul descris cu nivelul lingvistic propriu-zis, unde vorbitorul apare ca membru al colectivului lingvistic, iar limba ca funcție a comunității lingvistice, izbește faptul că relația dintre aceste niveluri corespunde relației dintre „normă" și „sistem". Cînd noi vorbim despre normă, avem în vedere ceea ce, în activitatea verbală, este funcția individului, a psihicului individual, a fiziologiei individuale; cînd noi vorbim despre sistem, avem în vedere ceva neindividual, condus nu de legile psihologice, ci de legile interne ale limbii. Dar nu tot ce se întîlnește în cursul vorbirii și este determinat de factori psihologici poate fi calificat ca fenomen al normei; sînt posibile abateri, care se întîlnesc la unul, doi, sau mai mulți indivizi, dar care nu sînt bunuri generale ale comunității lingvistice. Cu alte cuvinte, în mișcarea noii structuri în „profunzimea" limbii sînt posibile trei trepte. Sub influența unor legități, noua structură din individuală devine normativă; sub influența altora, ea poate căpăta caracter de sistem (într-o formă mijlocită). Cu ce legități avem de-a face într-un caz și în celălalt?

În trecerea de la normă la sistem, rolul hotărîtor îl joacă legile interne ale sistemului însuși. Dacă în porțiunea respectivă a sistemului nu s-a fundamentat posibilitatea regrupării, a restructurării, nici un fel de influențe externe nu o pot provoca. Totuși, însuși faptul „mișcării" în sistem, existența schimbărilor interne ale sistemului, este condiționată de presiunea din partea normei; legitățile ei joacă rol de legi *externe* în raport cu legile *interne* ale dezvoltării sistemului [1]. De legitățile normei depinde dacă în sistem va avea loc sau nu schimbarea.

Chiar legitățile normei nu se reduc nici pe departe la legitățile individual-psihologice. Chestiunea constă în aceea că „sistemul lingvistic individual" se poate examina încă sub un aspect — ca un cîmp de acțiune a legilor care guvernează realitatea obiectivă a societății, a legilor con-

[1] Dialectica materialistă consideră cauzele exterioare — condiția de schimbare, iar cauzele interne — schimbarea fundamentală, deși cauzele externe acționează prin cele interne (Мао Цзе-Дун, Избранные сочинения, т. 2, М., 1953, p. 414).

științei sociale. Tocmai aceste legi determină gradul de răspîndire a uneia sau a alteia dintre structurile noi — dacă rămîne individuală, sau devenind normală, devine un bun comun al colectivului verbal. La nivelul conștiinței sociale, fiecare individ apare ca posesor al conștiinței specific umane, ca purtător al experienței social-istorice a omenirii, independent de acea formă concret-lingvistică în care se încarnează această experiență.

Se știe că indianul hopi denumește apa din vas și apa din lac prin cuvinte diferite; aceasta, totuși, nu-i schimba lui înțelegerea faptului că, turnînd apa din vas în lac, el nu amestecă de loc două substanțe diferite. Ceea ce apropie aici pe hopi de ruși, englezi, romîni sau greci — este *conținutul* experienței social-istorice, deși ea este asimilată întotdeauna în forma lingvistică națională specifică. Tocmai conținutul experienței social-istorice, și nu forma ei, intră în compoziția suprastructurii.

Raportul „individual-normă" este determinat, pe de o parte, de legități psihologice interne, pe de altă parte — de legile nivelului social, sau de legile evoluției conștiinței sociale. Legile care acționează la nivel social sînt în fond legi externe în raport cu legile psihologice. Ele determină într-adevăr, nu legitățile și direcția în care vor acționa ele, ci numai faptul dacă ele vor acționa sau nu în *masa colectivului verbal*; legitățile conștiinței sociale determină faptul dacă schimbarea va avea sau nu loc în normă.

Fiecare schimbare creatoare, provocată în limbă de către individ, este guvernată direct, în primul rînd, de legile activității psihice, de legile *psihologice*. Totuși, din momentul în care schimbarea respectivă se realizează în comunicare și cînd apare problema dacă va căpăta ea răspîndire sau nu, dacă va obține o semnificație socială, și în felul acesta dacă va deveni un fapt obiectiv al limbii-normă — o rezolvare sau alta a acestei probleme depinde de cu totul alte legi decît de cele psihologice. Ea depinde de legi obiective extralingvistice care acționează la nivelul social superior.

Astfel, evoluția lingvistică se desfășoară la *trei* niveluri.

Structurile noi care se formează și funcționează după legi psihologice capătă o răspîndire mai largă, adică devin normă, dacă acest proces este sancționat de cele care acționează la nivel social.

Fenomenele care devin normă, pot intra în *sistem*, dacă legitățile ei interne permit aceasta.

În legătură cu cele spuse mai sus, nu este lipsit de interes să amintim unele teze, exprimate la timpul lor de acad. L. V. Șcerba. Încă în 1931 el scria: „...Schimbările verbale ies la iveală în activitatea verbală. Care sînt factorii acesteia din urmă? Pe de o parte — un sistem lingvistic unitar... realizat în sistemele lingvistice individuale, iar pe de altă parte — conținutul vieții grupei sociale respective... Tot ce este cu adevărat individual, tot ce nu decurge deci dintr-un sistem lingvistic, tot ce nu există potențial în sistem, negăsindu-și ecou și chiar înțelegere, piere iremediabil. Unitatea conținutului asigură în aceste condiții unitatea limbii.

Dar cea mai mică schimbare în conținut... se reflectă imediat în schimbarea activității verbale a grupei respective... Activitatea verbală,

fiind totodată şi un material lingvistic, poartă în ea şi schimbarea sistemului lingvistic" [1].

Pentru a exprima mai clar modul în care înţelegem noi evoluţia lingvistică, să facem o analogie între soarta limbii-normă şi soarta conţinutului concret, a limbajului prin care se transmite, de exemplu, gîndirea ştiinţifică sau tehnică. Ea poate fi exprimată, transmisă altuia, dar prin aceasta ea nu devine un fapt al conştiinţei sociale, ci rămîne un fapt al conştiinţei individuale. Dar se poate întîmpla, ca ea să exercite o influenţă obiectivă asupra vieţii societăţii, de exemplu prin dezvoltarea ştiinţei; atunci ea devine un fenomen social, cu semnificaţie socială. Ideea exprimată de un inventator genial poate să rămînă un fapt individualo-psihologic, dacă nu sînt condiţii obiective pentru aplicarea ei; în astfel de cazuri se spune că inventatorul „a depăşit" secolul său.

Procesul transformării ideii din fapt al conştiinţei individuale în fapt al conştiinţei sociale nu este identic totuşi, ci numai analog cu procesul de transformare a fenomenului lingvistic din individualo-psihologic în social-normativ.

Cînd avem de-aface cu un fapt de limbă, el apare, după cum am menţionat, ca un rezultat al abstracţiei formei lingvistice de conţinutul transmis. Cînd este vorba de transformarea ideii din fapt psihologic-individual în fapt al conştiinţei sociale, atunci apare o indiferenţă faţă de forma în care ea se transmite. De exemplu, printre reprezentările răspîndite la nivel social, o idee oarecare apare nu într-o exprimare lingvistică concretă, ci independent de ea, făcînd deci abstracţie de forma lingvistică. Una şi aceeaşi idee poate fi exprimată cu un succes egal în limbi diferite, iar în limitele unei singure limbi — cu mijloace verbale diferite.

Pentru problema noastră, mai esenţial este totuşi primul proces, şi anume abstracţia formei verbale de acel conţinut concret care se exprimă şi se transmite în ea şi a cărui dezvoltare în ultimă instanţă determină dezvoltarea a înseşi fenomenelor lingvistice. Limba apare *în primul rînd* ca mijloc şi formă de exprimare şi de transmitere a conţinutului mintal, iar apoi ea însăşi poate căpăta în mod obiectiv o dezvoltare logică proprie, iar subiectiv — poate deveni obiect al gîndirii, obiect al cunoaşterii. În ontogeneză ea apare iniţial în faţa copilului sub aspectul conţinutului inclus în ea şi cere o muncă de abstractizare şi generalizare pentru ca copilul să-şi poată însuşi formele lingvistice înseşi. La început, această generalizare se exprimă în dezvoltarea la copil a aşa-numitului „simţ al limbii', iar ulterior poate deveni obiect al gîndirii sale, se conştientizează.

O altă analogie o constituie procesul variabilităţii biologice. Existenţa schimbărilor biologice nu determină încă evoluţia biologică : pentru ca procesul evoluţiei să se fi produs, este necesar ca să fi acţionat legile de adaptare, legile de selecţie a acestor schimbări. Schimbările ca atare nu dau procesul, ele dau numai materialul de care se foloseşte procesul.

---

[1] Л. В. Щерба. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознаний, Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков, М., 1956, p. 256.

Teza cu privire la schimbarea caracterului legilor care acţionează în sfera, pe de o parte, a fenomenelor lingvistice, ca fenomene psihice, individuale, pe de altă parte, a fenomenelor lingvistice ca fenomene obiective, sociale — trebuie subliniată în mod special întrucît în lingvistică, ca şi în psihologie, nu li s-a acordat importanţa cuvenită. Mai mult decît atît, o serie întreagă de lingvişti le-au ignorat principial. După cum am menţionat mai sus, Saussure îşi reprezintă existenţa psihologic-individuală a limbii în forma „imaginii acustice", ca un mulaj pasiv, existînd şi acţionînd în mod obiectiv asupra indivizilor izolaţi, prin sistemul lingvistic, şi nu întotdeauna ca un proces activ al procesului motivat şi selectiv al asimilării. Tocmai neînţelegerea adevăratei esenţe a corelaţiilor şi trecerilor reciproce dintre fenomenele limbii, ca fenomene individualo-psihologice şi fenomenele limbii, ca fenomene sociale obiective, reducerea proceselor de evoluţie la procese interne de sistem — îl duc pe Saussure la recunoaşterea imanenţei depline a evoluţiei lingvistice. Pe de altă parte, E. Sapir analizează evoluţia verbală ca pe un proces, care se produce la două niveluri inferioare — psihologic şi verbal, afirmînd că „the drift of language is not properly concerned with changes of content at all, merely with changes in formal expressions" [1], iar orientarea acestei mişcări care „may be inferred... from the past history of the language", este determinată „psychic undercurrents of language", „the intuitional bases of speech" [2].

Nici pe departe nu putem fi de acord cu o astfel de înţelegere care are o nuanţă clar teleologică.

V

Deşi limba apare în primul rînd ca fenomen social, devenind un bun al individului ea devine, totodată, şi un fenomen psihologic. Procesul de asimilare a limbii de către individ este şi procesul de transformare a fenomenului obiectiv, social în fenomen individual, psihologic. Pe de altă parte, fiecare fenomen lingvistic este rezultatul activităţii psihice a indivizilor concreţi; altfel decît prin această activitate el nu poate apărea şi exista.

Pe temeiul acesta, limba trebuie analizată şi ca fenomen al conştiinţei sociale, şi ca fenomen al conştiinţei individuale, ca fenomen psihologic. Totodată nu trebuie să uităm că dezvoltarea şi funcţionarea limbii sînt subordonate unor legităţi de ordin diferit şi că orice încercare de a ne reprezenta limba ca un sistem abstract uniform va avea o valoare cu totul relativă.

După părerea noastră, o imagine mai completă asupra vieţii limbii ca sistem de fenomene obiectiv, social prin natura sa, reclamă aprofundarea analizei. Pe de o parte, va trebui să se includă în limbă acele microschimbări, care au loc în condiţiile existenţei ei în capetele oamenilor sub forma fenomenelor care apar ca rezultat al asimilării de către fiecare

[1] E. Sapir, *op. cit.*, p. 233.
[2] *Ibidem*, p. 195.

individ a realității lingvistice, existente obiectiv. Pe de altă parte, vor trebui cercetate acele condiții în care schimbările amintite mai sus sînt incluse în procesul comunicării dintre oameni și se obiectivizează, dînd naștere așa-numitelor schimbări „spontane", adică nemijlocite, care nu decurg direct din legitățile interne ale limbii. Mai ales aceste elemente, „în afară de sistem", care tulbură echilibrul de sistem al limbii, sînt cauza imediată a „mișcărilor limbii".

Sarcina principală a cercetării lingvistice complexe este studierea „sistemului lingvistic individual", adică a modului în care sistemul limbii, determinat social este interpretat și întrupat în „conștiința lingvistică" a indivizilor concreți.

CÎTEVA PROBLEME ACTUALE ALE PLANIFICĂRII MUNCII ȘCOLARULUI

DE

URSULA ȘCHIOPU

În toate sectoarele de activitate, amprenta socialismului se face evidentă, printre altele și prin raționalizarea și planificarea muncii după criterii științifice.

Planificarea și raționalizarea muncii înseamnă creșterea randamentului și a eficienței muncii, cu un efort intelectual și fizic normal, neistovitor. Străduința de a scurta ziua de muncă și săptămîna de muncă și totodată de a crea condiții pentru creșterea neîncetată a nivelului de trai al celor ce muncesc este unul din obiectivele centrale ale politicii partidului și guvernului nostru. Acest fapt își are semnificația sa, vorbește despre umanismul și caracterul științific al concepției noastre. Din acest punct de vedere următorii 5—6 ani pun o serie de probleme în fața celor ce lucrează în cadrul școlii. În contextul acestor probleme grija față de regimul de viață și problemele planificării muncii de ansamblu a școlarului, considerăm că are o deosebită importanță și sînt de o actualitate ce nu suferă nici un fel de amînare.

Grija și dragostea pentru copii și tineret este una din permanentele și pilduitoarele aspecte ale vieții noastre sociale. De altfel, în toamna anului 1959, la una din comisiile O.N.U., țara noastră a propus să se înscrie în drepturile copilului și dreptul la joc și la activități recreative, propunere primită ce ne face cinste. Grija pentru copii și tineret se traduce zi de zi în școlarizarea tuturor copiilor din țara noastră, în dezvoltarea rețelei de școli de masă, școli profesionale, școli speciale pentru copii deficienți, în numărul impresionant de școli și săli de clasă, clădite în ultimii 16 ani, cu multă și deosebită grijă, ca să corespundă cerințelor de lumină, spațiu, cubaj, aer, amplasament față de soare etc., condiții care să permită desfășurarea procesului instructiv-educativ în condiții optime.

În aceeași ordine de preocupări și realizări stau mărturie numeroasele laboratoare de fizică, chimie, muzeele de științele naturii etc. din școli,

materialul didactic tot mai abundent şi de calitate, înzestrarea sportivă a şcolilor, organizarea şi amenajarea atelierelor şcolare etc. Cota parte din bugetul statului alocată şcolilor este însemnată (o foarte mare parte din cele 4,3 miliarde lei alocate pentru învăţămînt şi cultură). Toate acestea arată efortul important şi continuu de a se asigura condiţii materiale optime pentru şcolarizarea în bune condiţii a copiilor şi tineretului din ţara noastră. Astăzi facem parte din ţările care practic au învins rădăcinile analfabetismului şi trec vertiginos la un înalt nivel de cultură şi tehnică. Procesul acesta se realizează cu paşi uriaşi. Directivele Congresului al III-lea al P.M.R. au subliniat o importantă etapă a revoluţionării socialiste a şcolii prin introducerea gratuităţii complete a manualelor de şcoală, clasele I—VII urmînd a se trece în anii şesenalului la gratuitatea rechizitelor şcolare pentru aceste clase.

Din cauza ritmului record de dezvoltare a şcolarizării copiilor de toate vîrstele, numărul de şcoli deşi a crescut mult în anii puterii populare a rămas încă relativ mic faţă de numărul de copii care învaţă în ele. În această privinţă se fac anual eforturi foarte mari. Cele 39 000 şcoli medii de cultură generală şi pedagogice şi cele 45 000 şcoli profesionale şi de meserii vor fi mărite cu un efectiv de 15 000 săli noi de clasă în viitorul apropiat. La sfîrşitul acestui şesenal marea majoritate a şcolarilor vor învăţa dimineaţa cînd procesul asimilării cunoştinţelor este mult mai facil şi eficient şi ca atare procesul instructiv educativ se desfăşoară în condiţii optime.

Deosebit de mult s-a făcut şi în privinţa îmbunătăţirii igienei şcolare. În majoritatea şcolilor noastre există o cameră infirmerie în care se dau consultaţii medicale. S-au alcătuit în foarte multe şcoli fişele medicale ale elevilor, fişe în care e trecută periodic starea sănătăţii lor, dezvoltarea generală, curba individuală a creşterii, tratamentul necesar în unele cazuri etc.

Şi în ce priveşte aspectele activităţii pedagogice succesele noastre sînt evidente. Mixtarea şcolilor s-a făcut în bune condiţii, s-au făcut paşi serioşi înainte pe linia învingerii formalismului în predare, a legării şcolii de viaţă, a educaţiei comuniste a tinerei generaţii, pe linia politehnizării şcolii, a formării şi sudării colectivelor de clasă care astăzi au viaţa lor firească, bogată, complexă.

Evident, cei 16 ani ce au trecut din 1944 au însemnat o adevărată revoluţionare a şcolii, punerea ei pe baze noi organizatorice, transformarea radicală a obiectivelor ei, dezvoltarea unei activităţi pedagogice conformă acestor obiective. Şcoala devine forul central al educaţiei cetăţeneşti sub influenţa activităţii şcolare şi a aceleia a organizaţiilor de tineret îndrumate de partid. Şcoala a început să participe activ la practica zilnică a construirii socialismului. Aceste prefaceri profunde vizează întreaga viaţă şcolară începînd cu lecţia (a cărei structură cunoaşte importante schimbări) şi sfîrşind cu organizarea şi planificarea complexă a întregului regim de viaţă a elevului. Luptăm pentru o şcoală nouă în conţinut şi organizare. Şi fiindcă luptăm o vom realiza.

Va trebui ca multe probleme metodice să fie revăzute. Se va putea trece la folosirea largă a tehnicii moderne în predarea noilor cunoştinţe.

Şcoala va trebui să folosească tot mai mult filmul ştiinţific de scurt metraj la lecţii, atît la cele de ştiinţele naturii cît şi la alte lecţii cum sînt acele de istoria literaturii (biografiile marilor personalităţi, scriitori, compozitori etc.), istorie (evenimentele politice, perioade istorice etc.), geografie. Filmul artistic va deveni pe viitor un instrument curent de lucru la lecţiile de literatură, noţiuni de istoria artei etc. Magnetofonul va pătrunde şi el adînc în viaţa şcolii, nu numai ca un instrument auxiliar şi întîmplător, ci ca un important factor în lecţia de muzică (educaţie estetică şi artistică). Televizorul va fi de asemenea prezent în şcoală nu numai ca un auxiliar ci ca un instrument valoros necesar în realizarea metodică a lecţiilor. Staţia de televiziune şcolară va putea cu timpul să devină o staţie cu program şcolar, o şcoală cu sute de mii de elevi. Televizorul va putea să prezinte ore de educaţie tehnologică, de metodică a muncii în fabrică, de descriere analitică a motoarelor etc., ceea ce va grăbi procesul complex al politehnizării şcolii, va contribui la îmbunătăţirea calitativă a desfăşurării lui. Încă de pe acum este posibil ca televizorul să înceapă să devină factor activ în munca şcolară, în educarea politehnică a elevilor, depăşind stadiul exclusiv de instrument de suplimentare a educaţiei culturale a elevilor.

Toate acestea presupun o îmbunătăţire substanţială a procesului instructiv-educativ, modernizarea lui, aducerea lui la nivelul cerinţelor practicii. Toate acestea presupun evident restructurarea programelor, a lecţiilor, revoluţionarea lor şi transformări de seamă în munca profesorului şi a învăţătorului.

Directivele şi materialele Congresului al III-lea al P.M.R. au deschis perspective noi, măreţe, pentru reorganizarea muncii şcolare, trasînd liniile pentru crearea condiţiilor materiale, bazei economice necesare acestei reorganizări. Putem să proiectăm şi să trecem la înfăptuirea unei şcoli de tip nou aşa cum numai în socialism se poate înfăptui. Trăim primii paşi ai acestor transformări.

Toate acestea ridică o serie de probleme de organizare a muncii şcolare. În această ordine de idei considerăm că problema regimului de muncă şi de viaţă a elevului este o problemă deosebit de actuală. Şi în această privinţă au loc importante schimbări. În U.R.S.S., la noi şi în alte ţări, în care se construieşte o societate nouă, problema regimului de viaţă a copiilor şi a tineretului este o problemă de mare importanţă, pentru că este problema regimului de viaţă a oamenilor de mîine, care vor trăi în comunism. Din o serie de observaţii efectuate în decursul anilor şcolari 1958/1959 şi 1959/1960 la Şcoala de 7 ani nr. 11, Şcoala medie mixtă „Dr. Petru Groza" şi Şcoala medie „G. Şincai", ca şi din o serie de cercetări în legătură cu planificarea muncii şcolare, am desprins în special necesitatea de a face o analiză mai detaliată pentru a evita supraîncărcarea elevilor [1].

---

[1] La observaţiile şi cercetările de teren pe care se bazează această lucrare au colaborat parţial tov. Tamara Dobrin şi Denise Macadziob şi într-o măsură mai mare tov. Maria Gîrboveanu şi Aurelia Turcu.

După cum se ştie, corecta planificare a muncii are efecte foarte bune asupra asimilării cunoştinţelor, asupra dezvoltării intelectuale a copilului şi adolescentului, asupra dezvoltării sale generale. Incorecta planificare a muncii şcolare poate avea două categorii de consecinţe. Sau duce la a) *supraîncărcare*, sau duce la b) *subîncărcare*.

Prima formă de manifestare a unei defectuoase planificări a muncii şcolare, supraîncărcarea, rezultă din introducerea unor cerinţe de activitate şi de muncă mai mari şi mai numeroase decît sînt posibilităţile de răspuns (în bune condiţii ale elevilor de diferite vîrste). Supraîncărcarea poate fi cantitativă (sarcini numeroase), calitativă (sarcini grele) şi în acelaşi timp cantitativă şi calitativă.

Evitarea supraîncărcării este o problemă centrală a organizării muncii şcolare. Supraîncărcarea este determinată de necunoaşterea şi nerespectarea relaţiei ce trebuie să existe între ansamblul cantitativ şi calitativ al cerinţelor de activitate şi muncă la elevii din diferite clase şi nivelul posibilităţilor lor reale de activitate. Supraîncărcarea apare ca un efect al nerespectării particularităţilor de vîrstă, a legilor potenţialului de activitate nervoasă superioară în diferite etape ale dezvoltării copilului (legi ale plafonului funcţional sub şi supraliminar, legi ale reactivităţii specifice optime şi a constanţei ei relative în fiecare etapă a dezvoltării copilului). Legile obiective ale dezvoltării determină anumite limite funcţionale intelectuale şi fizice ale capacităţii de muncă a elevului din diferite clase ca şi anumite particularităţi specifice ale felului în care este mai eficient să muncească şi să înveţe.

Efectele psihologice şi pedagogice ale supraîncărcării sînt numeroase şi uneori grave. Ele pot fi de mai multe feluri şi pot să se manifeste în infinite variante pe două direcţii mai evidente : a) sau elevul răspunde în genere tuturor cerinţelor ce se manifestă faţă de el, cerinţe ce-i solicită un efort foarte mare, sau b) renunţă treptat să răspundă diferitelor obligaţii, renunţă fie la terminarea unui exerciţiu, fie a unei lucrări de literatură, începe să înveţe superficial, răspunde formal diferitelor sarcini ce i se trasează, învaţă numai la anumite discipline, începe să lipsească de la şcoală din cînd în cînd. Toate acestea atrag după sine cunoştinţe superficiale, nesistematizate etc., rămînerea în urmă la învăţătură.

În primul caz al supraîncărcării, elevul va avea o dezvoltare nefirească. Se va dezvolta la el treptat sentimentul penibil al limitelor personale, se va permanentiza o stare de panică şi agitaţie din lipsă de timp pentru una sau alta din activităţile ce trebuie duse la bun sfîrşit. În acest fel se va constitui un regim zilnic chinuit, elevul va fi adesea nemulţumit de el însuşi, se va simţi un fel de sclav al muncii, stare ce favorizează dezvoltarea nevrozei astenice, apariţia sindromului astenic, efecte ale unei mari oboseli şi încordări a sistemului nervos.

Nevroza astenică este o formă de manifestare a tulburărilor activităţii nervoase superioare normale. Nevroza apare pe baza supraîncordării proceselor nervoase fundamentale (excitaţia şi inhibiţia) şi a relaţiilor normale inductive dintre ele. Tulburarea afectează şi sistemul neuro-vegetativ şi se caracterizează prin creşterea nervozităţii (excitabilităţii), prin modificarea sensibilităţii şi prin tulburări de comportament. Aceste

tulburări nervoase sînt însoțite de tulburări somatice ca : cefalee, tahicardie, insomnie, tulburări gastro-intestinale, lipsă de poftă de mîncare, apatie etc.

Cînd nevroza astenică se manifestă la un adolescent, însuși procesul creșterii este tulburat deoarece efectul nevrozei astenice este foarte profund, afectînd întregul organism. Fizio- și psihoterapia nevrozei astenice, deși mai eficace la adolescent ca la adult, cere o serie de măsuri suplimentare complexe pentru revenirea la starea funcțională normală a celulelor creierului, care precum se știe au funcția de coordonare și dirijare a întregii activități fiziologice și biologice din organism.

În cazul în care elevul din cauza programului încărcat începe să lucreze mai superficial, se creează condiții pentru dezvoltarea unor trăsături negative de caracter, se subminează dezvoltarea sentimentului datoriei, se dezvoltă la copil și adolescent o complicată abilitate de a face aparent față la toate, de a se strecura prin toate, de a salva aparențele, de a chiuli chiar. Elevul învață numai în zilele în care presupune că va fi ascultat sau în zilele în care bănuiește că profesorul va da extemporal etc.

Noi considerăm deopotrivă de periculoase aceste două serii de efecte ale supraîncărcării.

La efecte negative duce și lipsa unei activități bogate instructiv-educative (subîncărcarea). În acest caz elevii sînt privați de acea gamă bogată și caldă de plăceri și satisfacții pe care ți le dau o viață bogată intelectuală și culturală, o muncă eficientă obștească, o zi de evenimente interesante. Subîncărcarea privează elevul de o serie de condiții favorabile pentru dezvoltarea unei sensibilități profunde și complexe, de constituirea acelui elan interior ce este absolut necesar vieții noastre, de acel patos al liniilor de perspectivă și al preocupărilor care se exprimă prin mobilizarea conștiinței umane pentru viața și activitatea socială și obiectivele ei. Subîncărcarea lasă dezvoltarea personalității elevului la voia întîmplării, îi creează o psihologie a comodității cu totul nepotrivită felului de a vedea și înțelege rolul omului în viață, îl face incapabil de efort. Date fiind aceste multiple aspecte și pericole ale unei incorecte planificări și organizări a muncii școlarului, problema regimului de muncă și viață a elevului trebuie privită cu multă atenție și din acest punct de vedere, al efectelor eficienței generale a unei corecte planificări asupra dezvoltării personalității elevului.

În genere sînt rare cazurile în care munca și viața școlară să fie foarte redusă și fără semnificație prea mare pentru dezvoltarea și educația elevului. Mai dese sînt cazurile în care, din cauza unei reduse preocupări pentru planificarea generală a muncii și activității școlare apar fenomene de supraîncărcare pentru clase întregi sau pentru unii elevi în tot decursul anului școlar sau în anumite etape.

Acest fenomen apare cu atît mai complex în aspecte specifice cu cît izvorul supraîncărcării nu-l constituie numai orarul și activitatea încărcată ci de multe ori deficiențele în predare, faptul că lecția nu a fost bine înțeleasă de elevi, faptul că profesorul a lăsat pe seama elevului în întregime lecția. Mai sînt din păcate profesori slabi metodiști, care deși în principiu cunosc materia destul de bine, nu știu să lucreze cu elevii, nu le

cunosc posibilitățile, nu sînt buni pedagogi. Lecțiile lor sînt adesea expozitive, plicticoase, identice din punct de vedere metodic, de la începutul anului și pînă la sfîrșit. Profesorul mediocru și rutinat este din fericire pe cale de dispariție. Totuși mai poate fi întîlnit în unele școli profesorul pasiv. Indiferent dacă e vorba de desen sau de fizică, de istorie sau geografie el lucrează în spațiul programei fără să reușească să creeze interes și pasiune pentru disciplina sa, nu dă măcar o dată un tabel sinoptic elevilor, nu se străduiește decît cel mult în urmărirea performanțelor de detaliu, la lecție. Coordonatele metodice ale lecțiilor trebuie îmbunătățite tot mai mult. Lecția, această verigă centrală a procesului instructiv-educativ este celula dezvoltării gîndirii și pasiunilor intelectuale și practice ale elevului și adolescentului, este poarta prin care elevul învață să privească lumea și viața cu ochi de viitor transformator al naturii. Lecțiile slabe nu sînt numai elemente constitutive ale supraîncărcării dar și elemente de dezorganizare a procesului instructiv-educativ în ansamblu, dezorganizatoare ale liniilor de perspectivă și dezvoltării multilaterale a elevului, a ceea ce se constituie ca pozitiv prin lecțiile bune ale altor profesori.

În unele cazuri programele și manualele poartă o mare vină în apariția supraîncărcării. Ministerul Învățămîntului și Culturii a luat în permanență măsuri pentru descongestionarea programelor și îmbunătățirea manualelor la ședințele Consiliului Superior al Școlilor, la consfătuirile cadrelor didactice, măsuri concrete de reducere și îmbunătățire a programelor și manualelor. Aceste îmbunătățiri se fac simțite tot mai mult. Dar mai este încă mult de făcut în această privință, mai ales pentru clasele VIII—XI, pentru școlile profesionale, pentru școlile serale etc.

În alte cazuri vina o poartă absența manualelor [1], fapt care obligă pe elevi uneori să consulte pentru unele lecții materiale pe care nu le au totdeauna la îndemînă și care ca atare le consumă mult timp. Așa a fost cazul pînă acum cu *Istoria* de clasa a XI-a. Pînă la sfîrșitul anului școlar 1959/60 în aceeași situație erau *economia politică* (cl. X), *socialismul științific* (cl. XI), *matematica* (cl. XI, capitolul „Elemente de analiză"), *limba și literatura romînă* (cl. XI). La sfîrșitul anului școlar 1959/60 au apărut părți (fascicole) din aceste manuale.

În alte cazuri deși au apărut manuale (uneori chiar două manuale semnate de autori diferiți), cum e cazul la *chimia* de cl. XI, fiind foarte sumare și avînd numeroase lipsuri, nu au devenit pentru elevi un ajutor real în însușirea sistematică și temeinică a lecțiilor. Manualul bun este un ajutor de neprețuit pentru elev. El trebuie să îndeplinească numeroase condiții, mai ales condiții de sistematizare, claritate, exemple de calitate, trebuie să pună probleme elevului și să-i dea posibilitatea să dobîndească numeroase cunoștințe și totodată un stil de gîndire și de muncă. Pe de altă parte manualul trebuie să fie prezentat atrăgător, să cuprindă ilustrații și scheme, să aibă formă și linie. Manualul constituie primul contact al elevilor cu știința, el furnizează elevilor cunoștințele de bază prin intermediul cărora elevul își formează o concepție unitară științifică asupra

[1] În anul școlar 1960—1961 această lipsă a fost mult lichidată.

lumii şi vieţii — şi prin intermediul căruia trebuie să înveţe cum să acţioneze în practica vieţii. În anii regimului democrat-popular s-au elaborat la noi manuale din ce în ce mai corespunzătoare, iar conţinutul lor ştiinţific şi metodic a progresat mult. Nu s-a studiat însă în mod special supraîncărcarea, stilul încărcat şi greoi, aglomerarea cu amănunte a numeroase manuale.

Există în afară de acestea, necesităţi de normare din punct de vedere igienic a prezentării grafice de ansamblu a manualului, mai ales pentru şcoala de cultură generală [1]. Mihailova L. V. [2], în urma unor cercetări speciale a stabilit cîteva normative în ce priveşte hîrtia, caracterul literelor (optim) pentru elevii claselor I—VII (cl. III : caracter optim de literă de tipar corp 12 cu înălţimea 2,1 mm ; cl. V : litera înălţime 1,75 mm ; cl. VII : litera corp 10). De asemenea cercetătoarea sovietică a dat unele normative în ce priveşte lungimea rîndului (cl. I—III, rîndul de 7 sau 6,5 cvadraţi, cl. V—VI : rîndurile mai scurte sînt mai avantajoase).

Îmbunătăţirea conţinutului manualelor şi a felului în care sînt tipărite, îmbunătăţirea programelor, mai strînsa legare a disciplinelor politehnice (fizica, chimia, matematicile) de practica producţiei, vor mări eficienţa procesului instructiv-educativ, contribuind prin aceasta la dezvoltarea multilaterală a elevului în ansamblul muncii şcolare.

Supraîncărcarea se manifestă şi ca un efect al nerespectării regimului de viaţă a elevului de diferite vîrste, a aglomerării venirilor şi reveniri lor la şcoală prin activităţi planificate şi neplanificate care se prelungesc uneori foarte mult fără ca rezultatul lor să justifice în vreun fel această prelungire. În schimb, aceste activităţi, mai ales cele neplanificate şi neplanificabile dezorganizează activitatea obişnuită de învăţare a lecţiilor pentru a doua zi. (Noi am întîlnit numeroase activităţi de acest fel la toate cele trei şcoli la care am făcut cercetări). Procentul şi ponderea acestor activităţi neplanificabile variază de la şcoală la şcoală, de la clasă la clasă. De multe ori diriginţii diferitelor clase contribuie la supraîncărcarea prin pregătiri de manifestări culturale în mare grabă şi în mod cît se poate de superficial, care în fapt sînt nereuşite şi ca atare needucative, deşi au fost iniţiate cu buna intenţie de a îmbogăţi activitatea culturală a elevilor. Desigur ele s-ar putea pregăti de la începutul anului, în cadrul unui plan de muncă temeinic elaborat, ceea ce ar duce la creşterea calităţii acestor manifestări şi implicit la creşterea valorii lor educative.

În sfîrşit, chiar dacă la un moment dat există la o anumită clasă într-o anumită perioadă a anului o oarecare supraîncărcare, efectele nu sînt resimţite la fel de toţi elevii (presupunînd că toţi participă intens la realizarea deplină a muncii legată de acel program). Tipul de sistem nervos dar mai ales antrenamentul, prezenţa a numeroase deprinderi şi abilităţi, interesul activ diferit al fiecărui elev etc., sînt tot atîtea motive care determină diferenţe între copii în ce priveşte reacţia lor la greutăţile survenite din cauza supraîncărcării. Capacitatea de muncă şi de efort, fatigabilitatea intelectuală şi fizică depind de acest factor individual

[1] Din acest punct de vedere citäm manualul de aritmetică pentru elevii din clasa a III-a (cam 300 pagini), algebra cl. VII, algebra cl. IX (383 pagini), anatomia clasa X, fizica cl. XI.

[2] Михайлова Л. В., Известия Академии Педагогических наук РСФСР, nr. 101/1959.

care dă o anumită variabilitate pentru fiecare vîrstă a capacităţii de muncă individuală. O serie de factori subiectivi intervin şi ei într-o anumită proporţie în fiecare situaţie concretă. Aşa de pildă interesul activ pentru ceea ce face la un anumit moment dat chiar dacă este vorba de o activitate obositoare creează elevului momente de reconstituire a capacităţii de muncă. De asemenea sentimentul şi satisfacţia datoriei împlinite. Lipsa de interes, de emoţii intelectuale, lipsa de antrenament etc., constituie seria factorilor subiectivi care fac să apară mai repede oboseala şi să scadă randamentul muncii şcolare. La acestea se adaugă starea sănătăţii, dezvoltarea generală intelectuală etc.

Prima problemă ce ni se pune este aceea a stabilirii plafonului de muncă şi efort de care este capabil elevul din diferite clase. Care este plafonul de variabilitate a capacităţii de muncă a elevului din diferite clase în cadrul unei lecţii? a unei zile şcolare? a unei săptămîni de activitate? Care sînt normele cele mai eficiente de muncă în domeniul şcolar? Care este plafonul orei de muncă optim în funcţie de conţinutul lecţiei, de structura sa metodică? cît trebuie să dureze pauza? E necesară pauza şi la orele de lucrări practice? Iată o serie de întrebări din cele ce se pun în legătură cu planificarea muncii elevilor din diferite clase în condiţiile politehnizării şcolii de cultură generală. În genere pentru elevii mici se ştie că lecţia nu trebuie să fie tot atît de lungă ca pentru elevii mai mari, pentru că elevii mici nu pot să stea prea mult timp atenţi şi fixaţi pe o singură activitate, sau pe un singur teren de probleme. Capacitatea lor de muncă intelectuală este relativ mică. Pentru ei lecţia cea mai potrivită ca durată este lecţia de 35—40 minute urmată de o pauză de 10 minute. Pentru elevii claselor I—IV este absolut necesar ca în cursul dimineţii să existe o pauză mai mare de 15—20 minute, pauză ce trebuie petrecută afară în aer. Unele cercetări elaborate de Zimmermann au dus la concluzia interesantă că la clasele II şi III, 6 ore de aritmetică pe săptămînă a 35 minute dau la şcolarii mici o cantitate de noţiuni aritmetice superioare faţă de 4 lecţii săptămînale de cîte o oră. Dar, la şcolarii mai mari ora scurtă este ineficace şi insuficientă. Valoarea ei instructiv-educativă e foarte mică din cauză că elevul mai mare are necesităţi intelectuale mai profunde, mai complexe, activitatea sa intelectuală are alte dimensiuni şi alt profil, alte cerinţe interioare. Capacitatea de muncă e mai mare, s-au dezvoltat unele particularităţi şi unele calităţi ale atenţiei. Interesele intelectuale au devenit mai analitice şi mai stabile. Lecţia de 45—55 minute este mult mai potrivită ca oră de muncă şcolară pentru elevii mari. Este valabilă această apreciere a orei de randament optim de muncă intelectuală la elevii de diferite vîrste şi pentru orele de activitate practică? Se ştie doar că munca în ateliere nu se poate face cu aşa de multe întreruperi. Cercetări recente [1] în această problemă au arătat că pentru copiii claselor I—VI—VII

[1] I. M. Petruşevski, *Cu privire la fundamentarea dozării efortului în munca de învăţare a elevilor*, Советская педагогика, nr. 9/1956; Antropova M. V., Mihailova L. V. şi colab., *Cerinţele igienice în organizarea lucrărilor practice ale elevilor din clasele IV—VII în atelierele de tîmplărie*, Известия Акад. пед. наук РСФСР, nr. 101/1959; Antropova M. V., Mihailova L. V., *Cerinţele igienice în organizarea lucrărilor practice ale elevilor din clasele V—VII în atelierele de lăcătuşerie*, Известия акад. пед. наук РСФСР, nr. 101/1959, vezi şi *Analele rom.-sov.*, seria ped.-psih., 1960.

întreruperile sînt necesare. Pentru elevii mai mari se poate trece treptat și gradat la un timp de muncă mai îndelungat fără întreruperi la fiecare oră. În orice caz la copiii sub 17 ani plafonul zilei-muncă în uzină este de 4—5 ore.

O problemă importantă este și aceea a succesiunii lecțiilor ca element al organizării optime a muncii școlarului și în legătură cu aceasta a plafonului de ore-muncă zilnic, de săptămînă de muncă etc.

Toate aceste probleme sînt deosebit de actuale astăzi cînd școala noastră trăiește din plin experiența politehnizării în condiții istorice deosebite, ale desăvîrșirii construirii socialismului.

În Uniunea Sovietică pedagogii, igieniștii școlari și psihologii s-au ocupat de aceste probleme importante cu mult simț de răspundere și au ajuns la rezultate care trebuie bine cunoscute de toți cei ce se ocupă cu educarea copiilor școlari.

Numeroase studii și observații expuse în publicațiile de specialitate și mai ales în Советская педагогика , în revista Школа и производство și în alte publicații se ocupă din ce în ce mai mult de feluritele probleme și laturi ale planificării muncii școlarului. Publicațiile igieniștilor școlari abordează de asemenea perseverent această problemă cu multiplele ei aspecte.

Orele-muncă zilnică școlară rezultate din mai multe cercetări este următorul :

Tabloul nr. 1

Vîrsta elevilor	Clasa	Norma maximă a zilei de lucru
7—8 ani	I—II	4—5 ore a 35—40 minute
10 ani	III—IV	6 ore a 35—40 minute
13—14 ani	VII	7—8 ore a 45 minute

Cercetările lui I. M. Petruşevski subliniază faptul că efortul mai mare decît cel normal de mai sus a dus la copii după repetare la dezvoltarea stărilor fazice caracteristice oboselii, stări ce constituie anticamera sindromului astenic. Și cercetările lui L. S. Bogacenko [1] ajung la considerația că plafonul de ore de muncă de mai sus este cel mai potrivit pentru copilul din diferite clase. O activitate ce depășește plafonul-normă sumîndu-se duce, după cercetările lui L. S. Bogacenko la fenomene de disociere între cele două sisteme de semnalizare, la copii sănătoși obosiți.

Normele date de St. Sovetov sînt următoarele : 3 ore clasa I, 3—4 ore clasele II și III, 4 ore clasele IV, clasele V cîte 5 ore de 4 ori pe săptămînă, clasa VI cîte 5 ore pe săptămînă, clasa VII—X cîte 5—6 ore, progresiv, pe săptămînă. Considerăm necesar a stabili faptul că organizarea muncii școlare vizează aspectele organizării normei *zi-muncă* (regim

[1] Bogacenko L. S., *Influența programului școlar zilnic asupra legăturilor condiționate dintre primul și cel de-al doilea sistem de semnalizare și asupra raporturilor dintre aceste sisteme*, *Analele rom.-sov.*, seria pediatrie, nr. 6/1953.

de viaţă şi de muncă la şcoală şi acasă) a normei *zi-orar* (orarul zilnic) sau *zi-muncă şcolară* (necesarul de ore de clasă şi de ore necesare pentru a învăţa lecţiile de la zi la zi), şi a organizării interne a muncii intelectuale în cadrul lecţiei, deci a planificării *orei-lecţie*.

În tabloul de mai sus (după Petruşevski) e vorba de normă *zi-muncă*, adică de norma de zi-orar+necesarul de ore pentru a efectua lecţiile pentru a doua zi.

În genere, în legătură cu elevii adolescenţi (16—17 ani) plafonul de muncă şcolară trebuie menţinut la nivelul de 8 ore, pentru ca adolescentul (avînd foarte multe necesităţi şi trebuinţe) să poată dispune zilnic de minimum 3—4 ore peste norma zi-muncă şcolară, pentru a-şi satisface setea de lectură, interesul pentru tehnică, pentru artă etc. Aceasta înseamnă că la adolescent ziua-muncă este mult mai mare decît la elevul mic.

În cadrul organizării muncii şcolare, problemele succesiunii diferitelor feluri de activităţi au mare importanţă. În cadrul activităţii de învăţare atît de intensă în primii 20 de ani ai vieţii omului, putem deosebi învăţarea activă cu eforturi de memorare, de sistematizare, de înţelegere şi de atenţie şi învăţarea involuntară proprie audierii unei poezii foarte bune, unei piese de teatru, vizionării unui film. În genere calitatea înaltă artistică a acestor produse ale activităţii umane creează condiţii favorabile pentru învăţare prin mobilizarea involuntară a întregii sensibilităţi a elevului. Deci şi lecţia trebuie să cuprindă elemente de calitate artistică ceea ce întotdeauna va influenţa în mod obligator calitatea asimilării ei. Dar aceste elemente calitative ce mobilizează resursele individuale ale elevului de diferite vîrste fie că sînt intuitive sau neintuitive trebuie să se diferenţieze ca metodică şi complexitate. Intuiţia are o foarte mare valoare în lecţia pentru elevii de orice vîrstă, dar elevul trebuie la orice vîrstă învăţat să gîndească, să generalizeze, să abstractizeze. Şi învăţarea involuntară şi cea voluntară se slujesc de intuiţie şi abstracţie, dar fiecare acţionează în mod diferit asupra dezvoltării personalităţii şcolarului. Efortul şi condiţiile realizării acestor influenţe fiind atît de diferite şi necesare, combinarea lor creează condiţiile unui echilibru energetic nervos favorabil eficienţei muncii în norma de zi-muncă şcolară. De aceea lecţiile în care interesul şcolarilor este suscitat prin materialul concret expus, deşi grele, nu produc la elevii observaţi de noi încordarea sensibilă şi oboseala. Activităţile cu profil diferit au un rol pozitiv în eficienţa învăţării.

Ideea aceasta a fost dezvoltată iniţial de I. M. Secenov, a reapărut în cercetările psihologice din ultimii 20 de ani, mai ales în legătură cu eficienţa memorării, în cercetările lui Smirnov (chiar în cele mai vechi ale lui Ebbinghaus). În ceea ce priveşte latura sa fiziologică a fost dezvoltată sub denumirea de „problema odihnei active". Ocupîndu-se de studiul odihnei active, prof. Al. Roşca a realizat o interesantă actualizare a acestei probleme pe linia adîncirii cercetărilor privind reconstituirea capacităţii de lucru a scoarţei cerebrale. Aplicarea practică a principiului odihnei active a dus la concluzia că o anumită succesiune a orelor în cadrul orarului este favorabilă învăţării. În acest sens, introducerea orelor de muncă a adus şi o contribuţie la organizarea săptămînii de muncă şcolară mult mai raţională din punct de vedere igienic şi educativ pe lîngă eficienţa instructivă.

Capacitatea în afara deosebirilor individuale şi de vîrstă prezintă o serie de oscilaţii, atît la şcolarii mici cît şi la adolescenţi, în decursul zilei, al săptămînii, al trimestrului şi al anului şcolar. În genere la sfîrşitul zilei de muncă şcolară are loc o reducere în medie cu 15% a capacităţii de muncă, spre sfîrşitul săptămînii o reducere de 10%. Dacă ora a 3-a din zi este ocupată cu activitatea sportivă, reducerea capacităţii de muncă este numai de 12%, iar dacă ora a 3-a este o oră de lucru manual (la elevii clasei a IV-a de exemplu) reducerea este numai de 6,6%. Dacă ora a 3-a este o oră de cînt (cor) reducerea este de 13,7% şi 14,0% deci numai de 1 sau 1,3% (după cercetările de teren ale lui L. S. Liubomirski).

Dacă ziua de practică în producţie este joi scăderea randamentului muncii spre sfîrşitul săptămînii la şcolile cu practică de o zi în producţie este sub 8% ceea ce arată că aceasta este ziua cea mai potrivită de atelier, în cadrul săptămînii de muncă a elevilor [1].

În concluzie, o anumită succesiune de activităţi are acţiune pozitivă asupra randamentului muncii şcolare şi a capacităţii de muncă a elevilor.

Tot ca o concluzie, am vrea să subliniem faptul că o zi de practică la fabrică pentru clasele mari, în atelierele şcolare pentru clasele mici este mai eficientă atît din punct de vedere educativ cît şi igienic decît împărţirea orelor de practică sau normarea lor la un minimum de 2 ore săptămînal combinate cu lecţii de profil teoretic. Dar pînă unde are eficienţă maximă succesiunea de activităţi diferite ce creează raporturi inductive şi repaos activ? Întrebarea este legitimă cu atît mai mult cu cît se ştie că scoarţa cerebrală lucrează în ansamblul ei, ca un tot unitar, ceea ce presupune doar un repaos relativ al unor mecanisme nervoase în cazul odihnei active. Raportul inductiv este un raport activ energetic, nu pasiv—el are fazele şi evoluţia sa şi deci cota sa de consum energetic în dinamica corticală. Ca atare, există un plafon energetic al unor mecanisme fiziologice, al unor grupe de celule, dar şi un plafon energetic funcţional al întregii scoarţe cerebrale, la nivelul general al celor 14 miliarde de celule nervoase de care dispune creierul uman. La baza consumului acestei energii stă activitatea întregii scoarţe în decurs de un anumit număr de ore, inclusiv raporturile inductive ce se realizează într-un mod deosebit de complex pe seama întregii dinamici corticale.

Aşadar, se impune o cît mai riguroasă planificare şi plafonare cantitativă a succesiunii diferitelor forme de activitate în decursul zilei astfel încît să se asigure o oarecare stabilitate succesivă în timp a acestei planificări, ceea ce va duce la constituirea unor stereotipuri dinamice legate de ragimul zilnic de activitate, stereotipuri care facilitează buna funcţionare a dinamicii corticale.

De altfel practica ne arată că o succesiune de activităţi prea variate şi numeroase, o zi de muncă aglomerată cantitativ este totdeauna motiv al epuizării nervoase din cauza cerinţelor de adaptare mereu schimbate, care fac apel la o foarte mare mobilitate a dinamicii corticale. Totodată practica ne arată că orice activitate, orice problemă are nevoie de un

[1] Vezi articolul lui Krijanovskaia V. V., Vaiarub E. M., Pritalnik M. S., *Şcolile cu instrucţie în producţie*, *Analele rom.-sov.*, seria ped.-psih., nr. 1/1960.

„timp" de adaptare şi de asimilare. De aceea învăţarea eficientă presupune organizarea condiţiilor favorabile pentru învăţare, o anumită linişte, o anumită „respiraţie" a activităţii de învăţare.

Există o creştere evidentă a capacităţii de adaptare a elevului la activităţi foarte variate, de la clasă la clasă, dar există şi un plafon al acestei capacităţi. Sub plafon, munca este de calitate, stimulatoare, productivă, peste plafon munca devine muncă de tensiune, de consumare de rezerve energetice, de epuizare. Sub posibilităţi munca îşi pierde forţa de creaţie şi calităţile care o fac să fie cel mai important factor de dezvoltare a personalităţii umane. Printre ultimele articole semnate de Lenin este şi cunoscutul articol intitulat *Mai bine mai puţin şi mai bine*. Acest articol este consacrat problematicii muncii de calitate, muncii de profunzime, muncii care face din om un creator.

În şcolile în care am făcut cercetările noastre, clasele VII—XI erau adesea aglomerate cu forme de activităţi şi ore peste plafon pe linie cultural-obştească, cu muncă în asalt la învăţătură în anumite perioade, cu îmbinări şi planificări necorespunzătoare ale activităţii de învăţătură cu cea extraşcolară. Cam 5—7 elevi din fiecare clasă (cei mai buni la învăţătură) au cam 3—4 sarcini permanente în plus faţă de ceilalţi elevi, şi în unele perioade încă 4—5 sarcini neplanificabile în plus faţă de elevii ceilalţi.

În ancheta noastră a reieşit însă şi o supraîncărcare latentă la clasele VI şi VII şi una evidentă la clasele VII—XI. Cauzele analizate pe parcursul lucrării noastre provoacă supraîncărcarea la clasele pe care le-am studiat din acest punct de vedere.

Analizînd printre altele, numărul de ore necesare elevilor din diferite clase pentru a-şi putea face lecţiile pentru a doua zi am obţinut următoarele date :

Tabloul nr. 2

Clasa	Nr. elevi	Nr. de ore de pregătire a lecţiilor							
		1	2	3	4	5	6	7	8
I	95	35	49	10	1				
II	90	45	39	5	1				
III	92	39	48	9	2				
IV	87	17	49	14	6	1			
V	99	9	38	40	2	1			
VI	91	3	35	42	10	1			
VII	94	1	24	50	9	1			
VIII	64	1	14	31	17	1			
IX	60	2	9	25	16	6	1		
X	50	—	6	24	12	5	3		
XI	48	—	5	15	18	4	4	2	

Ancheta noastră s-a făcut timp de două săptămîni, în perioade nu prea aglomerate, adică nu în perioade de teze [1], la cele trei şcoli şi asupra unui număr mai limitat de şcolari, clasele V, IX—XI în mod continuu.

[1] De văzut cifrele date pt. clasa a VIII-a de V. V. Krijanovskaia, E. M. Vaintrub, M. S. Pritaliuk, în *Anal. rom.-sov.*, seria ped.-psih., nr. 1/1960.

În genere la elevii claselor IX, X, XI numărul de ore de pregătire a lecţiilor creşte foarte mult ; supraîncărcarea este evidentă dacă adăugăm la acest număr de ore cel efectuat în cadrul orarului zilnic.

În sfîrşit la acest tablou dacă am adăuga orele petrecute de elevi în şcoală în cadrul altor activităţi ar reieşi foarte încărcat programul zilnic de activitate al elevilor tuturor claselor.

Cauzele care au contribuit în mai mare măsură la creşterea supraîncărcării au fost relativ diferite la şcolarii diferitelor clase. La clasele mici fenomenul supraîncărcării este neînsemnat. Problemele ce se pun ţin mai ales de supraveghere în timpul efectuării lecţiilor deoarece copiii mici neavînd încă deprinderi formate în această direcţie nu ştiu să utilizeze timpul judicios. De altfel problema normării şi supravegherii activităţii de efectuare acasă a lecţiilor este deosebit de importantă. În această privinţă este necesară o legătură a profesorilor şi învăţătorilor cu părinţii.

La clasele V—VII greutăţile în efectuarea lecţiilor acasă survin din cauza necesităţilor de a schimba întregul stil de muncă, din cauză că o serie de materii ca ştiinţele naturii, istoria, geografia etc. cer eforturi importante şi continue de învăţare. Acelaşi fapt se petrece în legătură cu începutul însuşirii limbilor (studiul limbii ruse). Începînd cu clasa a VII-a numărul elevilor care trebuie să înveţe multe ore creşte şi din cauza fizicii, matematicii. Tot în clasa a VII-a supraîncărcarea apare ca o consecinţă a repetiţiilor materiei pentru examenul de intrare în clasa a VIII-a.

În ultimele clase ale şcolii medii există o supraîncărcare mai accentuată din cauza amploarei manualelor, a stilului lecţiilor şi a unor dificultăţi constînd în necorespondenţa dintre programa analitică şi orar. De pildă în decursul anului şcolar 1959/1960 (la istorie cl. XI) materialul cerut de programă este insuficient pentru orele alocate săptămînal pentru istorie. În orar figurînd puţine lecţii, elevii trebuie să citească pentru fiecare lecţie foarte multe pagini.

Trebuie să subliniem că cele trei şcoli în care am făcut ancheta aveau o viaţă culturală şi obştească foarte diferită. Şcoala medie nr. 28 fiind şantier de construcţie, elevii au avut numeroase ieşiri la muncă pe şantierul şcolii ; au strîns fier vechi, au participat la „Drumeţii veseli", au organizat aspecte noi de autodeservire. Randamentul la învăţătură a fost totuşi bun la această şcoală datorită unui colectiv bun de profesori şi datorită întocmirii unui orar relativ bun. Totuşi la această şcoală am întîlnit curbe individuale de muncă la unii elevi (nu prea mulţi, ce-i drept) foarte încărcate, ceea ce oglindea o lipsă de preocupare pentru organizarea muncii şcolare individuale a elevilor. Este absolut necesar ca directorul şcolii împreună cu activul diriginţilor, ajutaţi de părinţi şi de reprezentanţii organizaţiilor din şcoală, să întocmească orarul raţional şi corect al fiecărei clase, planul riguros al săptămînii de muncă a elevilor, prevăzînd toate formele de activităţi obşteşti, culturale, sportive, diversele zile şi şedinţe festive, o după masă a activităţilor neplanificabile la două săptămîni etc. şi în cadrul planului şi orarului de activitate a diferitelor clase trebuie prevăzute unele diferenţieri în planificările individuale ale muncii şcolare.

Care sînt reperele întocmirii unei planificări corecte a muncii elevilor din diferite clase ?

1. În primul rînd, trebuie să se ţină seama de cerinţele şi obiectivele generale ale educaţiei comuniste, deci îmbinarea proporţională, corectă şi judicioasă a plafonului de muncă şcolară, de studiul individual acasă, de muncă patriotică, obştească, de activităţi culturale, sportive etc. Bineînţeles trebuie urmărit şi controlat felul cum se respectă această planificare.

2. În al doilea rînd, este necesar să se acorde timp suficient elevilor pentru studiu, pentru lecţiile de a doua zi. Considerăm că din nou se impune revizuirea manualelor. Cele mai multe manuale, mai ales acele ale claselor V—VII şi VII—XI, conţin încă foarte multe amănunte, o legătură insuficientă cu practica etc. Toate acestea duc la greutăţi de asimilare pe lîngă greutăţile de înţelegere. Numărul de pagini ce trebuie învăţate şi citite zilnic de către elevi acasă este încă prea mare (în special la clasele a IX-a, a X-a, a XI-a). Trebuie revăzută programa predării disciplinelor matematice. Instituirea unor sistematizări inteligibile în cadrul acestor discipline este absolut necesară. De asemenea sînt necesare mai multe corelări între diferite materii pe linia legăturii lor cu practica.

De ce de pildă în cadrul problemelor de aritmetică (chiar la clasele I—IV) în locul problemelor în care se calculează suprafeţe de gospodării de stat sau colective neidentificabile, nu se dau cifre reale care să reprezinte un cîştig pentru cunoştinţele practice ale elevilor? De ce să se calculeze distanţa dintre două oraşe oarecare (fără nume) şi nu distanţa între Bucureşti—Cluj, Cluj—Timişoara etc., ceea ce ar aduce un sprijin important cunoştinţelor de geografie a patriei. Deosebit de mult s-ar putea face pe linia problemelor de fizică, de chimie în acest sens la clasele mijlocii. Prin aceasta învăţarea ar deveni mai facilă, mai interesantă şi mai folositoare.

În ce priveşte planificarea propriu-zisă a diferitelor feluri de activităţi în timpul zilei, una din cele mai importante necesităţi este ca să se prevadă suficient timp, pentru pregătirea lecţiilor, dar acest timp să nu fie lăsat la sfîrşitul zilei, seara cînd elevul e obosit şi nervos şi-i este somn.

3. În al treilea rînd, trebuie să se ţină seama de cîteva repere, am spune obligatorii, în organizarea muncii în cadrul normei plafon zi-muncă (săptămînă-muncă) a elevilor din diferite clase. Le vom enumera:

1. Trebuie să se asigure neapărat orele de somn necesare copilului de diferite vîrste. La ora 21,30, orice elev, pînă la vîrsta de 18 ani, trebuie să se afle în stare de repaos — fără o sarcină obligatorie în faţă. (Adolescentul are nevoie de minimum 9 ore de somn, după toate studiile făcute pînă acum în această privinţă). Respectarea celor 9 ore de somn este o garanţie a activităţii susţinute de a doua zi — a muncii eficiente — a unui tonus general funcţional optim. De altfel, 9 ore de repaos — somn — exprimă necesarul mediu pentru refacerea substanţei nervoase şi energetice cheltuite în celelalte 15 ore ale zilei.

2. Trebuie lămuriţi toţi profesorii că recreaţiile constituie adevărate supape de siguranţă pentru activitatea concentrată din timpul orelor. Se ştie că starea microclimatului şi ionizarea naturală se modifică în decursul zilei în clase în funcţie de numărul de elevi, de aerisirea clasei, de umiditatea sau uscăciunea aerului, de temperatură, luminozitate etc.

Or,într-o încăpere neaerată munca şcolară devine anevoioasă — organismul tînăr şi plăpînd al elevului suferă—metabolismul se modifică. De aceea, sînt absolut necesare aerisirile din oră în oră — după cum absolut necesară este o mică destindere musculară, mişcare şi aerare, în decursul pauzei dintre ore.

Pentru a se conserva o stare optimă a microclimatului, în U.R.S.S. se folosesc ionizări ale aerului. Într-un articol semnat de G. P. Golovanova [1] se dau referiri ample şi interesante asupra felului cum se efectuează hidroaeroionizările şi asupra rezultatelor de pe urma lor. Pînă cînd vom dispune şi noi de instalaţii de acest fel este absolut necesar ca (pauzele) recreaţiile să devină un timp activ de protecţie a sănătăţii şi bunei dezvoltări a elevului din toate clasele. Acei profesori care ocupă recreaţia elevilor comit greşeli grave faţă de buna desfăşurare în ansamblu a muncii şcolare, sînt factori dezorganizatori ai unui înalt randament şcolar. Este absolut necesar să se prevadă în regimul zilnic al copilului şcolar odihnă activă în aer liber.

3. În al treilea rînd trebuie evitate aglomerările de chemări ale elevilor la şcoală imediat după masă (în cazul că au şcoală dimineaţa) şi înainte de începerea cursurilor cu o oră sau jumătate de oră (în cazul că au şcoală după masă). În genere, elevii care au şcoală după masă sînt mult dezavantajaţi. Este absolut necesar ca aşa cum trebuie să se respecte orele de repaos şi somn ale elevilor mici şi mari — să se respecte şi orele de masă — calmul în care trebuie să se desfăşoare ora de masă. Masa luată în fugă, neregulat, duce cu timpul la tulburări gastrice, la colite şi chiar la boli ulceroase. De aceea, trebuie create în cadrul planificării muncii elevului condiţii ca mai ales aceia care au ore după masă să nu fie aduşi înainte de ora stabilită la începutul anului ca oră de începere a lecţiilor. În felul acesta ora lor de masă—organizată după posibilităţile fiecărei familii, să rămînă aceeaşi tot timpul anului. Cu timpul se vor organiza cantine şcolare, şcoli internate, ceea ce va îmbunătăţi mult planificarea muncii şcolare.

4. În al patrulea rînd, este necesar ca ziua de odihnă săptămînală să fie de asemenea asigurată — să nu conţină activităţi obligatorii care necesită efort — cel mult manifestări artistice, culturale, sportive — cu precădere ieşiri din oraş, excursii scurte, fie cu şcoala, fie cu părinţii. Aceste excursii neobositoare, sînt foarte tonifiante — constituie o adevărată baie de aer şi soare [2].

5. În al cincilea rînd, este necesar ca sîmbăta după masă să fie rezervată, în planul de muncă al şcolarului, unor activităţi cu caracter specific de autodeservire — să-şi facă ordine între caiete şi cărţi, să şi le îmbrace, să-şi pregătească şi să-şi curete ghiozdanul, sertarul de la masa la care lucrează, raftul de cărţi, să se îmbăieze, să-şi spele părul, să-şi cîrpească ciorapii, să-şi spele o batistă etc.

Am insistat asupra acestor repere absolut obligatorii în întocmirea planificării muncii şcolarului pentru că ele cuprind elementele de bază ale marilor stereotipe biologice ale vieţii civilizate — stereotipe care asigură sănătatea şi dezvoltarea fizică şi intelectuală a copiilor şi a elevilor.

---

[1] G. P. Golovanova, *Cu privire la problema ionizării aerului din încăperile instituţiilor pentru copii*, Известия Академии пед. наук РСФСР, nr. 101/1959.

[2] Mihailova L. V., *Influenţa odihnei active în aer liber a şcolarilor asupra pregătirii lecţiei*, *Analele rom.-sov.*, seria pediatrie, nr. 2/1955.

În afară de aceste repere pe care în mod convenţional le numim repere grup A, este necesar să se ţină seama şi de o altă serie de repere — e vorba de grupul trebuinţelor culturale individuale ale elevilor. Mai ales după 11—12 ani, şcolarii încep să aibă numeroase interese şi trebuinţe culturale, fie tehnice, fie artistice, fie sportive etc. În norma zi-muncă, dar mai ales săptămînă-muncă, trebuie să fie alocat un timp suficient pentru aceste activităţi — după cum trebuie să fie alocat un timp zilnic pentru activităţi recreative, joc, plimbări în aer liber etc.

Desigur, sarcina organizării muncii şcolarului este foarte grea şi complicată. Mai ales că ea nu trebuie să se oprească la planificarea trimestrului de muncă, a lunii, a săptămînii şi a zilei de muncă şcolare, ci trebuie să privească în mod complex şi problema lecţiei — ca oră de muncă şcolară — şi problema orei de practică de atelier, a randamentului şi eficienţei ei instructiv-educative etc. Trebuie să-şi reunească eforturile, toţi cei care se ocupă de copii şi elevi, profesorii, padagogii, psihologii, igieniştii etc. — şi părinţii trebuie antrenaţi să contribuie la planificarea muncii şcolarului — pentru organizarea regimului de muncă şi de viaţă al elevilor.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЛАНИРОВАНИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКА

РЕЗЮМЕ

Автор статьи, опираясь на ряд наблюдений и исследований, проводимых в трех школах (двух средних и одной семилетней), анализирует психологические, педагогические последствия, а также последствия медицинского порядка неправильного планирования работы школьника (перегрузка и недогрузка). Что касается перегрузки и недогрузки и ее форм (количественная, качественная и соответственно — качественная и количественная), то статья содержит и анализ наиболее важных конкретных причин перегрузки в школах РНР.

В работе показывается необходимость правильного планирования школьного рабочего дня (часы занятий в классе и часы, отведенные выполнению домашних заданий), каждодневного режима работ (внешкольная работа), как и рабочей недели, работы в течение триместра и т.д.

Далее представляется относительно напряженный объем работы по подготовке уроков учеников трех школ, где проводились наблюдения и исследования.

Большое число часов, необходимых некоторым школьникам в рамках подготовки уроков для следующего дня, наряду с индивидуальными различиями в продуктивности умственной работы учеников различных классов (возможно, типологические различия, разный уровень стиля и ритма работы), отражают явления перегрузки по предметам и в школьной работе в целом (особенно — в VIII — IX классах).

Автор подчеркивает мысль, что глубокие преобразования в жизни школы, в структуре и методике урока, которые произойдут в последующие годы благодаря все более тесной связи школы с жизнью и завершению политехнизации образования, выдвинут новые вопросы в связи с планированием школьной работы.

В последней части статьи автор предлагает несколько исходных точек в планировании работы школьников различных возрастов.

QUELQUES PROBLÈMES ACTUELS DE LA PLANIFICATION DU TRAVAIL DE L'ÉCOLIER

RÉSUMÉ

A partir d'une série d'observations et recherches suivies dans trois écoles (dont deux moyennes et une de 7 ans), l'auteur de l'article analyse les conséquences psychologiques, pédagogiques et d'ordre médical de la planification incorrecte du travail de l'écolier (surcharge et charge insuffisante). A propos de la surcharge et de ses variantes (quantitative, qualitative et quantitative-qualitative à la fois), l'article contient aussi une analyse des causes concrètes les plus importantes de la surcharge dans les écoles roumaines.

L'ouvrage relève la nécessité d'une planification correcte de la journée de travail scolaire (heures de classe et heures réservées pour l'effectuation des leçons à la maison), du régime d'activité journalière (activités extrascolaires), ainsi que de la semaine de travail, de l'activité par trimestres, etc.

L'auteur fait ressortir ensuite le volume relativement grand de l'activité de préparation des leçons chez les élèves des trois écoles où les observations et les recherches ont été faites.

Le grand nombre d'heures dont certains élèves ont besoin pour la préparation des thèmes pour le lendemain, reflète, en dehors des différences individuelles de rendement dans le travail intellectuel des élèves de différentes classes (peut-être des différences typologiques, un niveau différent du style et du rythme de travail), des phénomènes de surcharge par disciplines et dans l'ensemble du travail scolaire (tout particulièrement dans les classes VIIIe et IXe).

L'auteur souligne l'idée que les transformations profondes qui auront lieu les années suivantes dans la vie scolaire, dans la structure et la méthode de la leçon, grâce à la liaison toujours plus resserrée entre l'école et la vie et grâce au parachèvement de l'introduction de la polytechnicité dans l'enseignement, imposeront de nouveaux problèmes touchant la planification du travail scolaire.

Dans la dernière partie de l'article, l'auteur fait quelques propositions concernant la planification du travail de l'écolier de divers âges.

CU PRIVIRE LA INFLUENȚA ÎNSUȘIRILOR DE TIP ASUPRA LUCRULUI LA BANDA RULANTĂ

DE

ELENA POPESCU-NEVEANU

Studiul particularităților individuale ale muncitorilor se înscrie în șirul preocupărilor permanente ale psihologiei muncii industriale. Cunoașterea particularităților psihofiziologice și psihologice ale muncitorilor ne ajută în înțelegerea concretă a procesului adaptării la diverse feluri de activități productive și ne permite să contribuim la ameliorarea lucrului fiecăruia dintre muncitori.

Pentru a obține astfel de rezultate este necesar să ne orientăm just asupra sarcinilor unei cercetări de felul aceleia pe care o prezentăm aici. Psihotehnica a stăruit mult — și chiar prea mult — asupra diferențierilor individuale. Investigațiile diferențiale ale psihotehnicii, orientate spre selecția profesională, erau viciate de preocupări tendențioase discriminatorii și foloseau procedee experimentale superficiale, metoda testelor psihometrice.

Cercetînd sumar unele corelații psihometrice simple și interpretîndu-le simplist, psihotehnica pretindea — și pretinde și azi în Occident — să dea verdicte prin care să se stabilească dacă cineva e apt sau inapt pentru o anumită profesiune. Selecția profesională practicată în țările capitaliste urmărește „scuzarea" șomajului și înlesnește politica de exploatare maximală a muncitorilor prin lipsa de preocupare pentru ușurarea condițiilor de lucru și pentru dezvoltarea posibilităților creatoare ale muncitorilor.

O asemenea concepție despre selecția profesională nu-și poate găsi locul în țările socialiste în care au fost eliberate imense energii creatoare, în care se cultivă o nelimitată grijă pentru om și dezvoltarea lui. De aceea, cercetările de psihologie a muncii industriale efectuate în țările socialiste au ca obiectiv găsirea celor mai perfecționate procedee de lucru necesare pentru ca în același timp să se creeze condiții mai ușoare, favorabile, de muncă și să se ridice productivitatea muncii.

Abordînd studiul particularităților individuale ale muncitorilor, din primul moment trebuie să ne fixăm atenția asupra atitudinii noi, comuniste, față de muncă. Conștiința superioară a muncitorilor este o condiție esențială în desfășurarea procesului de producție, în autodirijarea propriilor eforturi și posibilități.

V. V. Cebîșeva (1) studiind particularitățile psihice individuale ale muncitorilor, relevă însemnătatea decisivă a factorului conștient. În virtutea atitudinii noi față de muncă, muncitorii industriei socialiste își „iau în stăpînire" propriile facultăți, le folosesc în modul cel mai fructuos, își dezvoltă noi posibilități care îi ajută să-și suplinească lipsurile. Semnificative din acest punct de vedere sînt cercetările lui E. A. Klimov (2) întreprinse asupra textilistelor care lucrează la mai multe războaie. Klimov determină mobilitatea proceselor nervoase la muncitoarele fruntașe și ajunge la concluzia că printre ele sînt atît persoane cu procese nervoase mobile cît și persoane cu procese nervoase inerte. Totuși, muncitoarele din ambele categorii reușesc să obțină practic aceleași rezultate remarcabile în munca lor. Deosebirile nu constau în performanțe, ci — așa cum arată Klimov — în felul în care fiecare din muncitoare își organizează lucrul, își dozează reacțiile de orientare, de control, intervențiile motorii directe și pauzele. Cu o bună și rațională organizare a lucrului, muncitoarele care în viața cotidiană dovedesc o desfășurare lentă a proceselor nervoase, reușesc să obțină în muncă rezultate tot așa de bune ca și cele dotate cu mobilitate.

Iată, prin urmare, că particularitățile de tip prin ele însele nu hotărăsc nivelul performanțelor la care ajunge fiecare dintre muncitori.

Nu se poate însă contesta însemnătatea cercetării influențelor particularităților de tip asupra activității productive, pentru că tocmai pe o astfel de cale noi reușim să descoperim cele mai bune procedee de lucru recomandabile pentru muncitorii aparținînd diverselor tipuri de activitate nervoasă.

În condițiile lucrului la banda rulantă, studiul apartenențelor tipologice ale muncitorilor ne interesează și mai mult. În condițiile libere de lucru, cînd muncitorul dispune de timp pentru a-și organiza munca cum îi vine mai bine la îndemînă, posibilitățile reglării mișcărilor sînt mai largi. Lucrul la bandă se desfășoară pe baza unui regim dat. Această împrejurare pune în evidență deosebiri individuale în însușirea ritmului și tempoului, în rezistența față de monotonia activității.

Noi considerăm că inegalitatea dificultăților pe care diverși muncitori le întîmpină atunci cînd trec la producția conveierizată nu este decît o caracteristică a procesului inițial de adaptare la noile condiții de lucru. Treptat, mergînd pe diferite căi, toți muncitorii reușesc să se angajeze în ritmul benzii. Într-un studiu publicat anterior, am înfățișat tocmai variațiile care se observă în procesul adaptării la lucrul la bandă.

Noi pornim de la ideea că însușirile necesare pentru a activa cu succes în producția conveierizată sînt rodul adaptării la condițiile acestui gen de producție.

Psihotehnica a abordat problema participării în lucrul la bandă de pe cu totul alte poziții. H. Wunderlich (8) a împărțit pur și simplu

pe muncitori cu ajutorul probelor psihometrice în două categorii concepute fixist : rezistenți la monotonie și incapabili să facă față monotoniei. Wunderlich nu-și propune să răspundă la întrebarea, în ce constă această „rezistență la monotonie", pentru că el consideră că este vorba de o calitate imuabilă și nici nu-și pune problema atitudinii față de muncă și a consecințelor acesteia.

Alți autori (7) au căutat să coreleze tempoul personal cu tempoul benzii și să stabilească concordanța sau „fatala" discordanță între acestea.

Este însă clar că punînd astfel problema, posibilitățile adaptative ale omului sînt cu desăvîrșire ignorate. Or, tocmai procesul însușirii procedeelor lucrului la bandă merită a fi studiat cu atenție. În acest proces, însușirile de tip exercită o influență care nu trebuie subapreciată. Am considerat util să încercăm a surprinde variațiile care apar în procesul lucrului la bandă în dependență de tip, convinși fiind că pe această linie se pot stabili unele puncte de vedere privind distribuirea rațională a muncitorilor în diferitele operații la bandă, conform imperativului de ridicare a productivității muncii și îmbunătățire a condițiilor psihofiziologice de lucru, îndeosebi de combatere a oboselii.

Nu ignorăm vastele posibilități compensatorii de care muncitorii dau dovadă în lucrul la bandă. Este totuși important să se cunoască direcția în care aceste posibilități se dezvoltă pe diferite „terenuri" de sistem nervos.

★

Cercetările noastre s-au desfășurat la fabrica de încălțăminte „Ștefan Gheorghiu" din București. Verificarea și completarea datelor s-au efectuat la întreprinderea de piele și încălțăminte „Kirov".

La fabrica „Ștefan Gheorghiu" am studiat o grupă de 15 muncitori de la banda rulantă, care îndeplineau două operații manuale de bază : introducerea la calapod și îmbrăcarea plutelor [1].

În cursul cercetărilor prealabile am încercat, cu ajutorul unor probe experimentale, să determinăm gradul de mobilitate a proceselor nervoase la muncitorii luați în studiu. Plecînd de la teza prof. B. M. Teplov, că prin mobilitate în sensul larg al cuvîntului trebuie să înțelegem complexul particularităților care sînt caracterizate prin dependența lor de factorul timp [2], noi ne-am străduit să apreciem mobilitatea după iuțeala mișcărilor, tempoul personal și timpul reacției simple. Pentru măsurarea iuțelii mișcărilor manuale s-a folosit proba de înșirare de discuri. Tempoul personal s-a apreciat după proba „tapping". Timpul reacției simple s-a măsurat cu ajutorul aparatului Rupp-Piorkowski. Toate probele experimentale s-au efectuat într-o cameră separată, în primele ore de lucru, după unele exerciții prealabile.

---

[1] Vezi descrierea acestor operații în articolul nostru *Unele contribuții la studiul psihologic al condițiilor muncii la banda rulantă* (*Revista de psihologie*, 1959, nr. 4).

[2] Vezi Б. М. Теплов, Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, М., 1956, p. 62.

Rezultatele obținute sînt prezentate în tabloul nr. 1.

Tabloul nr. 1

Nr. crt.	Subiecții	Iuțeala mișcărilor	Tempoul personal	Timpul de reacție
1	Mr.	48,6″	90	0,09″
2	T.	53,8″	83	0,11″
3	F.D.	50″	89	0,12″
4	G.	45,7″	82,5	0,1″
5	Z.	47″	88	0,1″
6	Sit.	44,9″	99,5	0,11″
7	Cg.	51,8″	80	0,09″
8	D.E.	56″	76,5	0,09″
9	S.T.	50,7″	85,5	0,125″
10	Gh.	55″	80	0,12″
11	Fod.	60″	75	0,15″
12	Bl.	54″	82	0,127″
13	Dum.	67,5″	66	0,13″
14	Eug.	69,7″	87,5	0,13″
15	Basc.	63″	68	0,13″
16	I.M.I.	6 ″	87	0,13″
17	St.	6	52	0,13″

Menționăm că n-am obținut o coincidență completă între datele experimentale. Explicația constă în faptul că, deși toate probele noastre experimentale s-au referit la factorul de timp al mișcărilor, ele n-au fost totuși identice după conținutul lor. Timpul reacției simple (perioada de latență) reprezintă de exemplu, un indiciu complex care reflectă nu numai mobilitatea proceselor nervoase, ci și alte particularități — în special — echilibrarea proceselor nervoase. În ceea ce privește proba de înșirare a discurilor, trebuie să ținem seama că îndeplinirea ei reușită presupune în afară de un anumit grad de mobilitate, și o bună coordonare a mișcărilor. Cu toate acestea, probele efectuate ne-au dat posibilitatea de a stabili 3 grupe de subiecți : subiecți cu o iuțeală crescută a mișcărilor, timp prescurtat al reacției și cu un tempo personal ridicat (Sit., Mr., G., F. D.); subiecți cu mișcările lente, timpul de reacție prelungit și un tempo personal scăzut (Dum., St., Fod., Bsc.) și, în sfîrșit, o grupă de subiecți care au dat rezultate contradictorii.

Avînd în vedere concordanța relativă a rezultatelor la subiecții din primele două grupe, putem să presupunem că aceștia se deosebesc prin gradul de mobilitate a proceselor nervoase.

Pentru determinarea mai precisă a particularităților tipologice, subiecții au fost supuși cercetării reflexelor condiționate motorii prin metoda întăririi verbale. În acest scop s-a folosit o instalație portativă cu diferiți excitanți auditivi și vizuali și cu înregistrarea prin inscripție pe bandă chimografică a reacțiilor motorii (în forma apăsării pe para de cauciuc). Experimentele s-au efectuat într-o cameră izolată de zgomote externe, în orele precedente lucrului. S-au întrebuințat următoarele probe experimentale: elaborarea diferențierii, formarea și transformarea stereo-

tipului dinamic, prelungirea excitanților inhibitori și modificarea intervalelor dintre excitanți, în cadrul stereotipului dinamic.

Descrierea metodicii :

Subiectul se așază la o masă, la capătul opus al căreia se află un ecran mat rotund care poate fi luminat dinăuntru cu becuri de diferite culori. Tabloul de distribuție pentru darea excitanților (vizuali și auditivi) este despărțit de subiect printr-un paravan de carton. Reacțiile subiectului precum și prezentarea excitanților se înregistrează pe kimograf. Inscriptorii sînt așezați astfel încît să înregistreze grafic mărimea reacțiilor și perioada lor de latență.

Înaintea începerii experimentelor, subiectul primește următoarea instrucție prealabilă : „Pe ecran vor apărea diferite lumini sau vor suna diferite sonerii ; la unele dintre ele trebuie să apeși pe balon, la altele — nu. Eu vă spun la care trebuie și la care nu. După ce vă deprindeți cu ele, nu mai așteptați semnalul meu, ci răspundeți singur".

Elaborarea diferențierii excitanților vizuali începe cu formarea reflexului condiționat pozitiv la lumina verde închis. După întărirea reflexului se introduce un excitant negativ (lumina verde deschis). Prezentarea alternativă a excitanților continuă pînă la elaborarea diferențierii.

Analizînd datele obținute, am luat în considerație [1] : 1) viteza de formare și de întărire a reacțiilor condiționate pozitive care caracterizează în linii generale gradul intensității procesului de excitație și într-o oarecare măsură și mobilitatea lui [2]. Întărirea reacțiilor condiționate se obține mai repede la un tip puternic echilibrat, la cel mobil și la tipul puternic, excitabil, și mai greu la tipurile echilibrate-inerte și la tipul slab (deși la acesta din urmă pot fi și excepții dacă e vorba de prezența unui anumit grad de mobilitate).

2) Viteza formării reflexelor condiționate negative ce caracterizează intensitatea procesului de inhibiție și mobilitatea proceselor nervoase. Îngreunarea în formarea și întărirea inhibitorilor se explică prin slăbiciunea (absolută sau relativă) a inhibiției sau prin inerția sistemului nervos.

3) Forma reacțiilor în cazul nerespectării diferențierilor ne dă posibilitatea de a trage anumite concluzii privitoare la echilibrarea proceselor nervoase. La tipul excitabil apar mai multe reacții paradoxale.

4) Iradierea inhibiției ne dă posibilitatea de a determina intensitatea inhibiției : tipul slab și cel excitabil neechilibrat extrem se caracterizează printr-o inhibiție consecutivă intensă și de lungă durată. La reprezentanții tipului puternic-echilibrat, inhibiția consecutivă este neintensă, ea se concentrează mai repede la tipul mobil și mai încet la tipul inert.

După elaborarea diferențierii am trecut la formarea stereotipului dinamic, compus din 8 excitanți negativi și pozitivi : soneria 1 (+);

[1] În interpretarea datelor experimentului ne-am călăuzit după criteriile elaborate de A. G. Ivanov-Smolenski, Novikova, Hozak, Fadeeva, L. B Gakkel, Gurevici și P. Popescu-Neveanu.

[2] Desigur, nu trebuie să ne scape din vedere atît problema corelațiilor sistemelor de semnalizare cît și problema atitudinii subiectului față de experiment în momentul dat.

lumina albastru deschis (—); lumina roşie (+); lumina roz (—); soneria 1 (+); lumina albastru închis (+); soneria 2 (—); lumina roşie (+). Durata excitanţilor 2″. Intervalele dintre excitaţiile stereotipului dinamic au fost constante 8″. Prima prezentare a sistemului excitanţilor a fost însoţită de întărirea verbală concomitentă. Ulterior, întărirea verbală se amînă pînă la 2—3″.

Experimentul se face în decurs de 3—4 şedinţe, pînă la stabilirea indicilor constanţi şi optimi. Verificarea stabilităţii stereotipului dinamic se face cu ajutorul unei probe speciale.

Datele privitoare la formarea stereotipului ne permit să stabilim mai precis labilitatea sau inerţia proceselor nervoase. Totodată, analiza indicilor reacţiilor în stereotip ne permite să urmărim mişcarea şi inducţia reciprocă a proceselor nervoase, ceea ce contribuie la determinarea corelaţiilor lor şi ne dă o idee generală despre intensitatea lor. Modificarea intervalelor dintre excitanţi înăuntrul stereoripului, executată după verificarea stabilităţii lui, se realizează prin scurtarea lor pînă la 3″ şi prin prelungirea pînă la 14″. Tulburarea stereotipului în acest caz ne dă unele indicaţii asupra particularităţilor iradierii şi concentrării proceselor nervoase.

Schimbarea stereotipului se realizează prin schimbarea valorii de semnalizare a unor reacţii. Noul stereotip este compus din următorii excitanţi: soneria$_1$ (+); lumina albastru deschis (—); lumina roşie (—); lumina roz (+); soneria 1 (+); lumina albastru închis (—); soneria 2 (+); lumina roşie (—). Analiza datelor ne dă posibilitatea să stabilim mobilitatea fiecărui proces nervos.

Analiza comparativă a datelor ne permite să stabilim cîteva grupe de muncitori cu anumite particularităţi comune ale proceselor nervoase. Ne oprim în linii mari la unele dintre ele.

Prima grupă de subiecţi (Mr., T.) este caracterizată prin întărirea rapidă a reflexelor condiţionate pozitive (1—5 asocieri) şi negative (2 asocieri), prin numărul scăzut al oscilărilor inhibitorilor şi prin elaborarea uşoară a stereotipului dinamic (9—16 asocieri). Transformarea stereotipului se realizează la aceşti subiecţi, de asemenea, destul de uşor (4—5 asocieri), schimbarea intervalelor dintre excitanţi înăuntru stereotipului nu produce nici o modificare stereotipului. Toate acestea ne dau posibilitatea de a vorbi de o anumită forţă, mobilitate şi echilibrare a proceselor nervoase. Aceasta concordă — în ceea ce priveşte mobilitatea proceselor nervoase — şi cu datele probelor experimentale prealabile (vezi tabloul nr. 1).

Rezultate analoge ne dau şi subiecţii F. D., G., Z., numărul oscilaţiilor reacţiilor lor negative este însă mai mare (6—8), scurtarea intervalelor dintre excitanţi duce la aceşti subiecţi la tulburarea inhibitorilor, ceea ce ne permite să tragem concluzia existenţei unei anumite neechilibrări a proceselor nervoase. Slăbiciunea relativă a procesului de inhibiţie este demonstrată şi prin prezenţa reacţiilor paradoxale în cazul nerespectării inhibitorilor (F. D.), precum şi prin indicii măriţi ai reacţiilor la excitanţii situaţi în sistem după inhibitori (F. D., G.). Gradul înalt al mobilităţii acestor subiecţi se dovedeşte şi prin datele privitoare la iuţeala mişcărilor şi tempoul personal.

Subiecții Cg., D. E. au vădit o anumită ușurință în formarea (2—4 asocieri) și întărirea reflexelor condiționate (4—11 asocieri), elaborarea și transformarea stereotipului dinamic însă s-a realizat relativ mai greu (20 asocieri—12 asocieri). Aceste date, ca și faptul tulburării stereotipului în cazul scurtării intervalelor, prezența reacțiilor paradoxale, precum și o anumită dificultate în transformarea reacțiilor negative ne sugerează ideea unei oarecare inerții a proceselor nervoase, îndeosebi a procesului de inhibiție.

A patra grupă este constituită din subiecții pentru care formarea și îndeosebi întărirea reacțiilor condiționate — negative și pozitive — prezintă o dificultate evidentă. La Dum., de exemplu, reflexul condiționat pozitiv formîndu-se după 6 asocieri, se întărește numai după 50 asocieri, reflexele negative se formează după 8 asocieri (numărul maximal pentru acest indice); numărul oscilării lor ajunge pînă la 12. Rezultate analoge mai observăm la subiecții Eug., Basc. Nu mai puține dificultăți întîmpină acești subiecți și în procesul formării și transformării stereotipului dinamic (la Dum. stereotipul dinamic se formează după 38 asocieri, la Basc. — după 41 asocieri; la Eug. — după 33 asocieri și numai cu ajutorul experimentatorului; transformarea stereotipului se realizează respectiv după 11, 15 și 16 repetări).

Toate acestea dovedesc o anumită slăbiciune și inerție a proceselor nervoase, ceea ce concordă în oarecare măsură cu rezultatele obținute pe baza probelor de înșirare a discurilor și „tapping".

La subiecții Sit., St., I. M. I., datele au avut un caracter contradictoriu. Noi am putut ajunge la anumite concluzii privind particularitățile lor tipologice numai după studierea amănunțită a datelor de anamneză. Anamneza a constituit de fapt al treilea procedeu metodologic al cercetării particularităților tipologice ale muncitorilor luați în studiu. În alcătuirea planului de culegere a materialului biografic și al conduitei actuale a subiecților ne-am orientat după datele lui B. N. Birman [1] și P. Popescu-Neveanu [2].

Rezultatele obținute în cursul cercetării experimentale și studiul materialului biografic sînt reprezentate în tabloul nr. 2.

În vederea elucidării caracterului influenței particularităților tipologice asupra lucrului la banda rulantă, am urmărit curba muncii muncitorilor cu diferite însușiri ale sistemului nervos.

Curba muncii exprimă dinamica timpului de îndeplinire a operațiilor în cursul zilei (dinamica tempoului de lucru) și gradul de ritmicitate a lucrului, adică modificările coeficientului de variabilitate a tempoului de lucru. În literatura de specialitate, acești indici sînt considerați ca deosebit de prețioși (Kosilov, Vorobieva și alții). Îndeplinirea rapidă și ritmică a operațiilor se observă de obicei în orele optime de lucru. Scăderea tempoului și aritmicitatea în îndeplinirea operațiilor se manifestă în momentele cînd productivitatea muncii începe să scadă și își face loc oboseala. Trebuie să ținem seama însă de faptul că uneori muncitorii care întîmpină

[1] Vezi Журнал высшей нервной деятельности, 1951, том 6, p. 879—888.

[2] *Revista de psihologie*, 1955, t. I, p. 203—226.

Tabloul

Determinarea particularităţilor tipologice după

	Elaborarea diferenţierii					Elaborarea			
	La a cîtea asociere s-a format reacţia pozitivă	Numărul oscilaţiilor pînă la consolidarea reacţiilor pozitive.	La a cîtea asociere apare reacţia negativă.	Numărul oscilaţiilor.	La cîte asocieri menţine inducţia.	Forma reacţiilor în cazul nerespectării inhibitorilor	La cîte asocieri au apărut indicii stabile.	Numărul tulburărilor diferenţierilor	La a cîta asociere se fixează diferenţieri.
1 Mr.	3	1	2	—	1	normale	9	—	1
2 T.	6	5	2	1	1	normale	14(9)	3	13
3 F.D.	2	5	3	6	1	paradoxale	16(2)	4	10
4 G.	2	11	4	8	—	normale	14	4	12
5 Z.	5	21	3	7	5	„	29(13)	8	28
6 Sit.	6	19	2	8	—	paradoxale	32	12	26
7 Cg.	6	11	3	1	—	normale	20(12)	8	20
8 D.E.	2	4	2	4	1	paradoxale	20	2	9
9 Ş.	3	10	2	7	1	normale	34(27)	10	33
10 Gh.	5	18	2	4	—	normale	21	2	21
11 Fod.	2	36	2	9	3—29	paradoxale	19	7	19
12 Bl.	4	10	4	3	7	normale	43(37)	19	37
13 Dum.	6	50	8	12	—	paradoxale	38	14	37
14 Eug.	11	43	2	12	—	paradoxale	33 cu ajut. exper.	4	32
15 Bas.	4 nu (s-a elabor. complet)	28	4	7	5	normale	41	—	1
16 I.M.I.	8	10	3	4	—	paradoxale	31(21)	6	29
17 St.	2	3	5	1	2	normale	14(9)	7	7

nr. 2

metoda lui Ivanov-Smolenski

stereotipului	Modif. intervalelor		Transformarea stereotipului			Concluzii rezultate din datele experimentale şi anamneză
Modificarea indicilor reacţiilor la excit. situaţi în sistemă după inhibitori	Scurt.	Prelung.	La a cita asociere s-a format stereotipul nou	La a cita asociere s-au transformat		
				reacţiile de inhibiţie	reacţiile pozitive	
—	—	—	5	5	3	puternic, echilibrat, mobil.
micşorează	—	—	4	2	2	puternic, echilibrat, mobil.
măreşte	+	—	8	3	5	puternic, cu oarecare neechilibrare a proceselor nervoase, mobil.
„	+	+	7	2	2	puternic, excitabil, mobil.
micşorează	+	+	—	—	—	puternic, excitabil, mobil.
măreşte	—	—	5	2	4	puternic, echilibrat cu oarecare inerţie.
măreşte	+	—	5	5	2	puternic, echilibrat cu oarecare inerţie.
—	+	—	12	6	2	mediu, echilibrat cu anumită inerţie.
—	+	+	9	4	4	mediu, cu oarecare neechilibrare şi inerţia proceselor nervoase.
măreşte	—	—	3	3	3	puternic, echilibrat cu o anumită inerţie.
„	+	+	5	4	2	mediu cu oarecare neechilibrare şi inerţie.
„	—	—	5	—	—	puternic cu oarecare neechilibrare şi inerţie.
măreşte	—	+	14	10	5	slab, inert.
micşorează	+	+	16	8	8	slab, inert.
micşorează	+	—	15	10	9	slab, inert.
„	+	—	4	2	2	mediu, inert.
—	+	—	7	3	4	slab, mobil.

anumite dificultăţi în munca la bandă sînt nevoiţi, din cauza rămînerii lor în urmă, să accelereze lucrul într-o anumită perioadă de timp. Această accelerare conştientă a operaţiilor nu este însoţită neapărat de scăderea ritmicităţii (dimpotrivă, ritmicitatea chiar creşte). Datorită acestei împrejurări, curba muncii capătă la prima vedere o formă optimă, ceea ce în esenţă nu corespunde realităţii. Muncitorul, deşi lucrează foarte intens, n-are totuşi un timp liber şi deseori dă lucru de calitate slabă. De aceea este necesar să comparăm dinamica tempoului şi ritmului de lucru cu dinamica timpului liber şi calitatea producţiei în cursul zilei. Numai confruntarea acestor indici ne dă un tablou obiectiv al stării funcţionale a muncitorilor.

În elaborarea curbei muncii, cronometrarea operaţiilor s-a efectuat zilnic timp de o săptămînă. În medie, s-au măsurat 15 operaţii în fiecare oră de lucru. Calitatea producţiei a fost verificată de noi cu ajutorul maiştrilor. În medie, am controlat 10 perechi de pantofi pe oră.

Studierea graficelor care reflectă dinamica tempoului şi ritmului de muncă la diferiţi muncitori ne permite să surprindem unele deosebiri destul de caracteristice *.

Ne oprim mai întîi la operaţia „introducerea la calapod", care se deosebeşte prin caracterul relativ uniform al procedeelor. La muncitorul G., care a fost apreciat de noi ca un reprezentant evident al tipului puternic, mobil, excitabil, tempoul lucrului este, în condiţii normale, foarte ridicat, durata operaţiilor nu depăşeşte în medie 40—45", oscilînd în limite destul de restrînse (coeficientul mediu al variabilităţii este de 10%). Curba tempoului şi ritmului mediu are un curs destul de liniştit cu o uşoară tendinţă spre coborîre în a doua jumătate a zilei (vezi graficul nr. 1). Operaţiile sînt urmate în mod permanent de pauze, a căror durată se schimbă în funcţie de tempoul lucrului. Executarea, deşi nu este lipsită de unele defecţiuni (1—2 defecţiuni pe oră), totuşi se menţine la un nivel calitativ înalt. Situaţia se schimbă în cazul cînd diferenţa dintre nivelul timpului de executare a operaţiilor şi deplasarea benzii se măreşte (acest fapt avea loc atunci cînd în legătură cu introducerea unui model nou, mai complicat, tempoul deplasării benzii rulante a fost micşorat de la 100" pînă la 220—240" şi diferenţa dintre tempoul executării operaţiilor de către muncitorul G. şi tempoul extern a crescut de la 10—20" pînă la 40—50"). Curba tempoului de lucru capătă în acest caz tendinţa spre creştere necontenită în cursul zilei de lucru. Calitatea scade în oarecare măsură (pînă la 3—4 defecţiuni pe oră), deşi ritmicitatea rămîne la acelaşi nivel ridicat (9%).

* Vorbind de dinamica tempoului şi ritmului, precum şi de calitatea producţiei, trebuie să avem în vedere faptul că indicii nu rămîn identici în diferite zile de lucru. Aceasta este determinată de mai mulţi factori: de starea funcţională a muncitorului (oboseală, boală) în ziua respectivă, de dispoziţiile afective, de cursul general al lucrului la banda rulantă ş.a.m.d. deoarece trebuie să fim atenţi în interpretarea datelor şi calcularea mediilor. Calculul mecanic al cifrelor poate să denatureze rezultatele. Datele expuse mai jos reprezintă rezultatele confruntării atît a materialului cronometrării şi observaţiei cît şi al convorbirii cu muncitorii. Datele obţinute în împrejurări nefavorabile n-au fost luate în consideraţie.

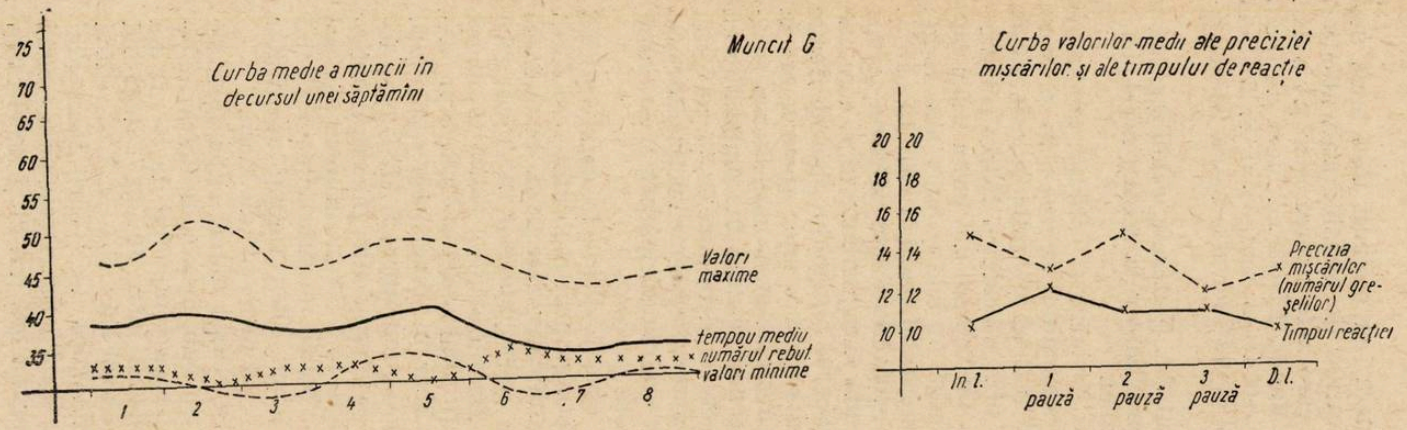
Nivelul ridicat al tempoului de lucru, cu oscilații însă mult mai însemnate (provocate în majoritatea cazurilor de instabilitatea atenției) este caracteristic pentru muncitorul T., care a fost recunoscut ca avînd trăsăturile tipului puternic, echilibrat și mobil. Efectuînd lucru de bună calitate, el nu manifestă tendință spre scăderea tempoului în a doua jumătate a zilei. Curba timpului mediu al operațiilor este foarte asemănătoare cu curba lui G.

La fel stau lucrurile și la muncitorul Sit. (puternic, echilibrat, cu o oarecare inerție). Tempoul lui rămîne aproximativ la același nivel, cu o ușoară tendință spre scădere în cursul zilei.

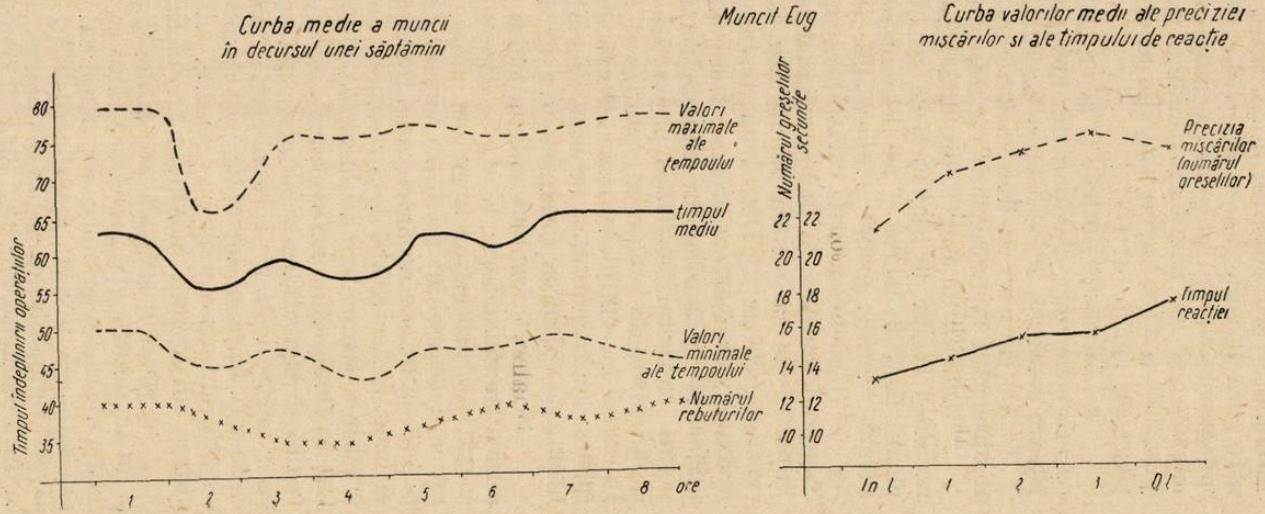
Alt caracter al dinamicii tempoului de lucru și calității producției îl observăm la muncitorii cu trăsăturile sistemului nervos slab și inert. Muncitorul Eug. (care îndeplinește aceeași operație și este supus aceluiași regim de muncă și se remarcă prin atitudinea foarte conștiincioasă față de lucru) — ne demonstrează un tempo de lucru mult mai scăzut (durata medie a operațiilor oscilează în limite mult mai largi: 55—70″), coeficientul de variabilitate nu este stabil, oscilînd între 10—15%. Tempoul lucrului, la începutul zilei mai lent, crește spre sfîrșitul primei jumătăți de zi, pentru ca ulterior să scadă înregistrînd valori maxime (vezi graficul nr. 2). Din cauza nivelului scăzut al tempoului, pauzele dintre operații sînt foarte restrînse. Îndeplinirea rapidă a unor operații are în majoritatea cazurilor un caracter impus, determinat de necesitatea recuperării timpului. Calitatea producției este mai scăzută în comparație cu a muncitorilor precedenți (numărul defectelor depășește 4—5 pe oră). În cursul încetinirii deplasării benzii, curba tempoului mediu își păstrează forma, iar ritmicitatea lucrului crește într-o anumită măsură și se îmbunătățește calitatea produselor (1—2 defecte pe oră).

Scăderea treptată a tempoului în cursul zilei este caracteristică și pentru muncitorul I. M. I., care se distinge prin mobilitatea și forța scăzută a proceselor nervoase. Este semnificativ faptul că momentele ridicării tempoului de lucru observate la acest muncitor în cursul zilei sînt determinate de accelerarea impusă a operațiilor (din cauza rămînerii în urmă și necesității de a recupera timpul). Constatăm aceasta prin confruntarea tempoului de lucru cu timpul liber în momentele respective. Starea funcțională nefavorabilă, observată la muncitorul I. M. I. este dovedită și prin scăderea calității produselor la sfîrșitul zilei (numărul defectelor crește de la 1—2 la începutul zilei pînă la 3—4 în ultimele trei ore de lucru). În cazul deplasării mai încetinite a benzii, modificările tempoului capătă un alt caracter — scăzînd în mijlocul zilei, timpul operațiilor ajunge un anumit maximum în primele și ultimele ore de lucru.

O situație specială are muncitorul St. După datele experimentale și de anamneză, el a fost determinat ca un tip slab, însă cu anumită mobilitate a proceselor nervoase. Studiind dinamica tempoului de lucru, am constatat că nivelul modificărilor lui oscilează între 50—55″, depășind nivelul tempoului caracteristic pentru muncitorii Eug. și I. M. I. și cedînd în fața muncitorilor G., Sit., T. După dinamica dezvoltării tempoului în cursul zilei, el se apropie de muncitorii G., T., Sit. Deosebirea constă în aritmicitatea extremă a operațiilor la prima oră din zi și accelerarea



Graficul nr. 1



Graficul nr. 2

bruscă a tempoului în a doua oră, ceea ce se observă destul de des și la muncitorii Eug., I.M.I. Susținînd tempoul de lucru aproximativ la același nivel în cursul zilei și avînd la dispoziție în mod permanent un anumit interval de timp liber, St. dă totuși la sfîrșitul zilei produse de calitate mai slabă (numărul rebuturilor crește de la 1—2 pînă la 2—5).

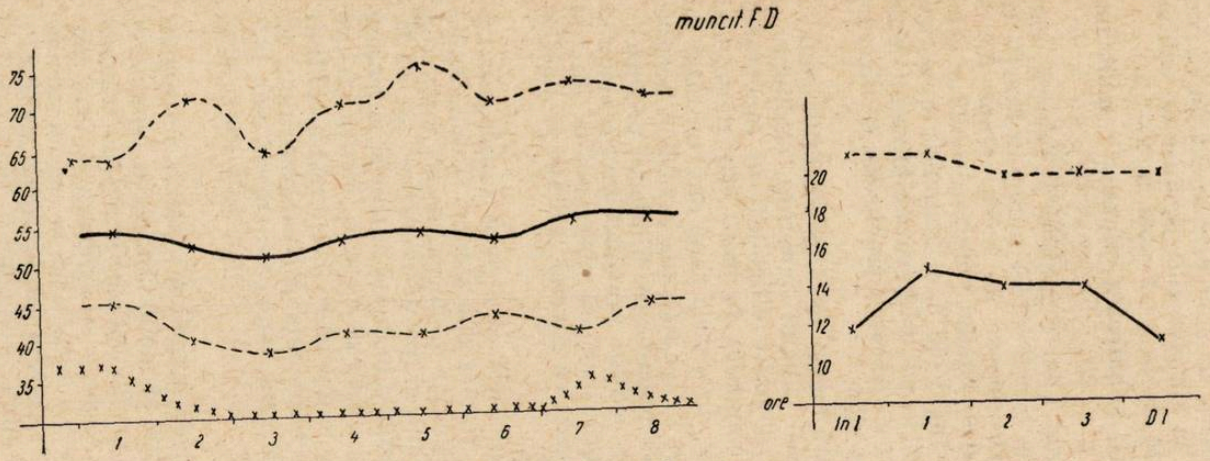
Ne oprim la analiza operației „îmbrăcarea plutelor", mult mai variabilă după procedeele de lucru.

Muncitorul Mr., unul din cei mai buni muncitori ai fabricii, care nu peste mult timp după introducerea benzii a fost numit în funcție de brigadier — dispune de mijloace perfecționate de lucru. După datele experimentale și de anamneză, el aparține tipului puternic, mobil și echilibrat. Efectuînd totdeauna operațiile rapid (45″), el manifestă în același timp și o mare ritmicitate în lucru (coeficientul lui de variabilitate nu depășește 10%). Tempoul inițial al lucrului și calitatea produselor se menține aproximativ la același nivel în cursul zilei.

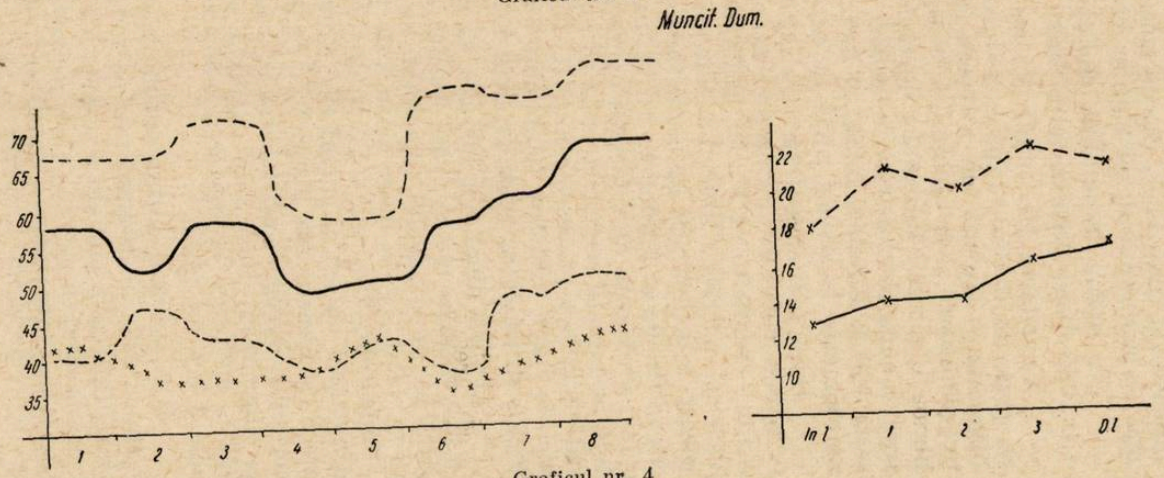
Dacă muncitorul Mr. s-a adaptat foarte ușor la condițiile muncii la bandă rulantă — alt reprezentant al tipului puternic, echilibrat și mobil — muncitorul F. D. întîmpină anumite dificultăți în executarea aceleiași operații. Nivelul mediu al tempoului de lucru este puțin mai scăzut în comparație cu muncitorul Mr., în același timp am constatat de cîteva ori pe zi rămînerea lui în urmă. În majoritatea cazurilor, aceasta a fost provocată de refacerea operațiilor precedente. Finisarea produselor deja prelucrate asigurînd lucru de bună calitate provoacă însă o anumită aritmicitate a proceselor muncii. Uneori putem să observăm la sfîrșitul zilei de lucru scăderea tempoului, cu toate că nivelul calității produselor rămîne satisfăcător (vezi graficul nr. 3).

Analiza dinamicii lucrului la muncitorii care după datele noastre au fost recunoscuți ca avînd trăsăturile tipului slab și inert (Dum., Basc.) arată că după nivelul tempoului și ritmului de lucru, acești muncitori nu se deosebesc în mare măsură de prima grupă de muncitori (de F. D. — îndeosebi). Întîmpinînd anumite dificultăți în lucrul la bandă, ei reușesc să mențină uneori în cursul zilei nivelul inițial al lucrului. Merită atenție faptul că aceasta este însoțită de regulă de o scădere însemnată a calității lucrului și uneori de aritmicitatea proceselor de muncă (vezi graficul nr. 4). La muncitorul Basc., de exemplu, ridicarea tempoului de la 90—95″ pînă la 80″ duce la creșterea rebuturilor de la 2—3 pînă la 5—6 în ultimele 3 ore de lucru.

Prin urmare, forma optimă a curbei muncii se observă de regulă la muncitorii cu sistemul nervos puternic și mobil. Scăderea tempoului și înrăutățirea însemnată a produselor spre sfîrșitul zilei le putem constata la reprezentanții tipului slab și inert. Aceasta se evidențiază mai clar la operația „introducerea la calapod", al cărei mod de îndeplinire nu variază prea mult de la un muncitor la altul. La operația „îmbrăcarea plutelor", unde procedeele de lucru sînt mai variabile, — dinamica tempoului și calității lucrului capătă o formă mai complicată, fiind determinate nu numai de particularitățile tipologice ale muncitorilor, ci și de caracterul procedeelor lor de lucru (vezi muncitorul Mr., F. D.). Pentru precizarea



Graficul nr. 3



Graficul nr. 4

și verificarea stării funcționale a muncitorilor luați în studiu, am întreprins unele cercetări suplimentare. Am încercat să folosim în primul rînd metoda elaborării reacțiilor condiționate gradate la excitanții acustici de intensitate diferită [1].

Experimentele s-au efectuat cu ajutorul instalației modificate a lui A. G. Ivanov-Smolenski, care a fost constituită din audiometru, reflexometru, cronoscop și o cheie pneumatică pentru apăsare în momentul prezentării excitantului. Muncitorii au primit instrucția prealabilă de a apăsa în mod diferențiat la excitanți în funcție de intensitatea lor (100 și 60 decibeli).

Analiza rezultatelor arată că modificarea reacțiilor se exprimă atît în schimbarea corelațiilor dintre intensitatea reacțiilor, cît și în durata perioadei de latență.

Menționăm că n-am observat dezvoltarea fazei paradoxale în forma ei tipică. Numai în cazuri izolate am constatat caracterul invers al reacțiilor.

În majoritatea cazurilor putem vorbi de starea de egalizare evidențiată spre sfîrșitul zilei de lucru.

Modificările cele mai însemnate au fost înregistrate la muncitorii Basc., D. E. — care se deosebesc, după cum am arătat mai sus, prin inerția proceselor nervoase.

Micșorarea diferenței dintre intensitatea reacțiilor și egalizarea perioadelor de latență s-au observat la muncitorii Eug., I.M.I., Dum. La muncitorii F.D., Sit., T., Șt., G. n-am obținut nici o modificare a reacțiilor de răspuns.

Din motive organizatorice, metoda elaborării reflexelor de intensitate gradată a fost folosită numai înainte și după orele de lucru. Ar fi fost interesant însă, de a sesiza starea funcțională în timpul zilei de lucru. În căutarea indicilor respectivi, ne-am oprit la precizia mișcărilor și timpul reacției. Fără îndoială că variațiile în timpul reacțiilor și în precizia lor depind de condițiile fiziologice în care vechile legături temporare se reactualizează.

Dinamica preciziei mișcărilor s-a urmărit cu ajutorul dexterimetrului Ștefănescu-Goangă-Roșca. Timpul de reacție s-a măsurat cu aparatul Rupp-Piorkowski. Experimentele s-au efectuat pe locul de muncă înaintea lucrului, în fiecare pauză de odihnă (după 2, 4 și 6 ore de lucru) și imediat după terminarea lucrului. Probele au fost repetate la fiecare 3—6 ore. Înaintea trecerii la experimentele efective, muncitorii au fost supuși unui exercițiu prealabil.

Probele experimentale privitoare la dinamica preciziei mișcărilor și timpului reacțiilor s-au realizat concomitent cu cronometrarea operațiilor de lucru, în consecință am avut posibilitatea să confruntăm rezultatele primei și celei de-a treia serie de cercetări. În majoritatea cazurilor, am obținut o coincidență deplină a datelor.

---

[1] Pentru prima dată această metodă a fost folosită de către fiziologii sovietici, V. N. Vorobieva și alții, pentru determinarea stării funcționale a muncitorilor. S-a demonstrat posibilitatea de a stabili stările fazice în funcție de gradul oboselii.

La muncitorul Sit. şi T., de exemplu, precizia mişcărilor şi timpul de reacţie nu suferă modificări însemnate în cursul zilei de lucru. Mai mult decît atît, spre sfîrşitul zilei putem să observăm o oarecare scurtare a timpului de reacţie şi mărirea preciziei mişcărilor.

La muncitorul G., în condiţiile unui regim normal de lucru, precizia mişcărilor şi timpul reacţiei se îmbunătăţesc treptat. Numai în cazul încetinirii însemnate a deplasării benzii uneori putem să vedem înrăutăţirea lor (timpul reacţiei creşte de la 0,1″ pînă la 0,12 ″, numărul greşelilor de la 10 pînă la 13 la sfîrşitul zilei).

La muncitorul Eug., la care — după cum am arătat mai sus — tempoul şi calitatea lucrului scad de regulă în a doua jumătate de zi — am constatat creşterea greşelilor (de la 21 pînă la 26) şi a timpului de reacţie (de la 0,13″ pînă la 0,17″).

Scăderea treptată a preciziei mişcărilor şi creşterea neîncetinită a timpului reacţiei se observă şi la muncitorul I.M.I., deşi tempoul lui de lucru în zilele respective scade numai în ultimele două ore de lucru.

O situaţie similară putem observa la muncitorii Şt. şi Bas.

Rezultate semnificative au fost obţinute la muncitorul Dum. Scăderea tempoului şi calităţii lucrului coincide cu scăderea preciziei mişcărilor şi creşterea timpului de reacţie în cursul zilei. În cazul uşurării procesului muncii (staţionării dese a benzii), indicii respectivi îşi păstrează nivelul iniţial.

Muncitorul F.D., care îndeplinea operaţia „îmbrăcarea plutelor", a dat rezultate mai puţin uniforme. În unele zile de lucru se manifestă modificarea treptată a indicilor conform cu dinamica generală a tempoului. În condiţii mai favorabile de lucru, precizia mişcărilor şi timpul reacţiei nu se schimbă de loc sau chiar se îmbunătăţesc.

Rezultate paradoxale, la prima vedere, a dat muncitorul D.E. (muncitor cu mare experienţă, cu tempo ridicat de lucru, care a fost apreciat după datele noastre ca un tip puternic, echilibrat însă cu o oarecare inerţie a proceselor nervoase). Cu toate că tempoul de lucru creşte evident la sfîrşitul zilei, fiind însoţit uneori de scăderea calităţii — precizia mişcărilor şi timpul de reacţie nu suferă modificări însemnate.

*

Confruntarea şi generalizarea cercetărilor noastre ne-au dus la concluzia că există o legătură evidentă între particularităţile tipologice ale muncitorilor şi starea lor funcţională în procesul muncii la banda rulantă.

Forţa şi mobilitatea proceselor nervoase contribuie fără îndoială la menţinerea stării funcţionale favorabile în cursul întregului proces al muncii. Aceasta se dovedeşte atît prin dinamica tempoului şi calităţii lucrului cît şi prin datele probelor noastre experimentale.

Slăbiciunea şi inerţia proceselor nervoase influenţează în mod negativ asupra capacităţii de muncă. Aceasta se manifestă nu atît în nivelul mediu al tempoului de lucru (el poate fi destul de potrivit), cît în calitatea lucrului şi în starea funcţională a muncitorului. La reprezentanţii acestui tip de sistem nervos constatăm anumite dificultăţi în ceea ce priveşte procesul de întrecere în lucru. Aritmicitatea, nivelul scăzut al tem-

poului și calitatea nesatisfăcătoare sînt caracteristice pentru prima oră de lucru. Prelungirea operațiilor, creșterea rebuturilor și scăderea calității lucrului se manifestă în mod evident și în a doua jumătate a zilei. Înrăutățirea însemnată a stării funcționale la acești muncitori se evidențiază și prin scăderea preciziei mișcărilor, precum și prin prelungirea timpului de reacție spre sfîrșitul zilei de lucru.

Reprezentanții acestor două grupe de muncitori se deosebesc și prin conduita lor generală în procesul muncii la banda rulantă. În timp ce muncitorii bine adaptați la banda rulantă lucrează cu anumite pauze între operații, în concordanță cu tempoul dat al benzii (nedepășind-o și nici rămînînd în urmă), altă grupă de muncitori, pentru a evita posibilitatea formării unei îngrămădiri, se străduiesc întotdeauna să depășească în oarecare măsură mersul benzii, făcîndu-se astfel o anumită rezervă de timp.

Existența legăturii dintre particularitățile adaptării muncitorilor la condițiile benzii rulante și însușirile lor tipologice nu trebuie însă absolutizată. Analizînd dinamica lucrului la muncitorii care îndeplinesc operația „îmbrăcarea plutelor", noi am constatat deja importanța modului de îndeplinire a operațiilor. Imperfecțiunea procedeelor de lucru influențează în mod nefavorabil asupra dinamicii generale a lucrului, chiar la muncitorii cu trăsăturile tipului de sistem nervos puternic și mobil. Deși n-am constatat o stare funcțională optimă la reprezentanții tipului slab și inert, putem să presupunem totuși că îmbunătățirea necontenită a procedeelor de îndeplinire și verificare a operațiilor de lucru de către acești muncitori va contribui fără îndoială la îmbunătățirea produselor și la înlăturarea în oarecare măsură a stării de oboseală. Aceasta capătă o și mai mare importanță în operațiile mecanizate, unde cea mai mare greutate specifică revine nu îndemînării manuale, iuțelii și forței mișcărilor, ci îndemînării de a regla rapid mașina, planificării muncii ș.a.m.d. Tocmai de aceea, caracterul curbei muncii și dinamicii stării generale funcționale a muncitorilor-frezori nu poate fi pus în dependență directă de particularitățile lor tipologice.

Nu mai puțină importanță are regimul general al lucrului, organizarea muncii la banda rulantă. După cum am arătat mai sus, modificarea corelațiilor dintre tempoul de lucru al muncitorilor și viteza de deplasare a benzii influențează în mod evident starea lor funcțională. Caracterul acestor modificări depinde de particularitățile individuale ale muncitorilor. La unii, încetinirea benzii, creșterea timpului liber duce la îmbunătățirea lucrului, la înlăturarea stării de oboseală, la alții — la dezorganizarea procesului de muncă.

De toate acestea trebuie să ținem seamă în elaborarea regimului de muncă la banda rulantă. Regimului de muncă îi revine un rol deosebit de important în perfecționarea lucrului la banda rulantă, în ridicarea productivității muncii și îmbunătățirea calității produselor. Elaborarea lui rațională nu poate fi orientată numai după datele caracteristice pentru un muncitor „mediu". Trebuie să ținem seama de particularitățile fiecărui muncitor în parte. Repartizarea rațională a muncitorilor la banda rulantă potrivit posibilităților lor trebuie să constituie o primă și obligatorie treaptă în organizarea muncii la banda rulantă.

К ВОПРОСУ О РОЛИ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В РАБОТЕ НА КОНВЕЙЕРЕ

РЕЗЮМЕ

Были проведены исследования пятнадцати рабочих с бухарестских фабрик „Штефан Георгиу" и „Киров".

Работа содержит анализ динамики труда на конвейере рабочих с различными типологическими свойствами. Последние были установлены опытным путем и на основании биографических данных. На основании изучения кривой труда и экспериментальных проб устанавливается зависимость динамики труда от типологических особенностей рабочих, от режима труда и характера операций. Исследования показывают существования очевидной связи между типологическими особенностями рабочих и их функциональным состоянием в процессе труда на конвейере.

Делаются выводы, касающиеся улучшения организации труда на конвейере путем рациональной расстановки рабочих соответственно их возможностям.

AU SUJET DE L'INFLUENCE DES PROPRIÉTÉS DE TYPE SUR LE TRAVAIL À LA CHAÎNE

RÉSUMÉ

Les recherches ont porté sur 15 ouvriers des fabriques « Ştefan Gheorghiu » et « Kirov », de Bucarest.

L'ouvrage renferme l'analyse de la dynamique du travail à la bande roulante des ouvriers accusant des particularités typologiques diverses. Celles-ci ont été établies par voie expérimentale et sur des données anamnéstiques.

Partant de l'étude de la courbe du travail et des épreuves expérimentales, il est établi la dépendance de la dynamique du travail des particularités typologiques des ouvriers, du régime du travail et du caractère des opérations effectuées. Les recherches démontrent l'existence d'une liaison évidente entre les particularités typologiques des ouvriers et leur état fonctionnel dans le processus du travail à la chaîne.

Des conclusions sont tirées touchant l'amélioration de l'organisation du travail à la chaîne, par une répartition rationnelle des ouvriers suivant leurs possibilités.

BIBLIOGRAFIE

1. В. В. Чебышева, Индивидуальные различия в темпе работы учащихся школы. Известия АПН, 1958, т. 91, стр. 45.
2. Е. А. Климов, Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночинит., Вопросы психологии, № 2, 1959, стр. 30—45.
3. С. А. Косилов, Физиологическое обоснование режима труда и отдыха при работе на потоке и конвейере, Вестник АМН, 1958, № 8, стр. 19—27.
4. М. И. Виноградов, Физиология трудовых процессов, Ленинград, 1958, стр. 268—274.
5. В. Н. Воробьева, Роль ритма в организации труда на конвейере. Ученые записки ЛГУ, 1957, № 222, стр. 249—263.
6. З. М. Золина и др., К физиологическому обоснованию режима работы на конвейере. Физиологический журнал, 1958, № 2, стр. 89—96.
7. E. Sachsenberg, Leistungsuntersuchungen bei der Fliessarbeit. *Zeitschrift des Vereins Deutscher Ingenieure*, 1929, nr. 73, p. 1227—1231.
8. H. Wunderlich, Die Einwirkung gleichförmiger zwangsläuftiger. *Arbeit auf die Persönlichkeitsstruktur*, Leipzig, 1925.

PREMISE ISTORICE LA CRITICA PSIHOLOGIEI SOCIALE BURGHEZE FRANCEZE DE AZI *

DE

TRAIAN HERSENI

O lucrare bibliografică recentă despre sociologia şi psihologia socială franceză de după al doilea război mondial [1] face în „Introducere", prin autorul ei, Jean Stoetzel, directorul Centrului de Studii Sociologice de la Paris, următoarea constatare deosebit de semnificativă pentru ceea ce se poate numi criza psihologiei sociale burgheze contemporane [2]:

„O generaţie nouă, încadrată în universitate în momentul Eliberării (de sub ocupaţia germană — *n.n.*), a fost cuprinsă de entuziasm pentru cercetările empirice. Venită din orizonturi intelectuale şi universitare foarte diferite, ea a manifestat puţin interes pentru jocurile speculative ale gîndirii şi o mare grijă pentru problemele vitale actuale ale societăţii" [3].

Oricine va consulta lucrarea amintită, îşi va da seama, fără greutate, chiar şi numai după titluri, de exactitatea primei constatări făcute de Jean Stoetzel privind orientarea spre *cercetări empirice*, pentru că a doua constatare că e vorba de „problemele vitale actuale ale societăţii" cere o analiză critică mai amănunţită, părerea noastră fiind cu totul diferită. În acelaşi timp, cititorul va înţelege ce anume înseamnă în cazul de faţă „cercetări empirice", preocupare ştiinţifică pentru care tinerii cercetători ai Franţei de azi — marea lor majoritate de provenienţă sau cel puţin de formaţie intelectuală burgheză — au abandonat preocupările teoretice care au fost totdeauna marea mîndrie a Franţei şi au adus în decursul

---

* Psihologia socială este foarte dezvoltată în toate ţările burgheze. Începem cu cea franceză pentru că: 1. e cea care a influenţat direct gîndirea socială romînească burgheză; 2. a fost cea mai răspîndită între cititorii dintre anii 1900—1944.

[1] *Sociologie et psychologie sociale en France, 1945—1958.* Bibliographie établie et annotée par less oins du Centre d'Études Sociologiques, avec une introduction de J. Stoetzel, Paris, 1960.

[2] Criza la care ne referim este mai veche şi priveşte în egală măsură şi psihologia individuală. Vezi Georges Politzer, *La crise de la psychologie contemporaine*, Paris, 1947.

[3] *Op. cit.*, p. 5.

veacurilor un aport substanțial la tezaurul filozofic și științific al umanității [1].

Prin „cercetări empirice" în domeniul sociologiei și psihologiei sociale, generațiile ultime de intelectuali burghezi din Franța înțeleg, pe de o parte, cercetări experimentale, „de laborator", în genul și sub influența directă a psihosociologiei și psihologiei sociale nord-americane, care constau mai ales în aplicări arbitrare de teste [2]; iar pe de altă parte — direcție care domină pe toate celelalte — cercetări directe, „de teren", adică studiul fenomenelor sociale și psihosociale la „fața locului", așa cum se desfășoară ele în chip concret, metodă care resuscită, cel puțin în parte, tot sub influențe nord-americane [3], vechi doctrine sociale și metode „sociologice" catolice autohtone, în special de tipul „monografiilor" lui Le Play [4].

Cercetările acestea empirice cer din partea noastră un examen riguros — atît în privința rădăcinilor istorice, sociale și gnoseologice [5], cît și în privința metodelor folosite și a rezultatelor obținute — dar mai înainte socotim necesar, cel puțin cu titlu de introducere, să vedem cum și de ce s-a ajuns la această eclipsă de prestigiu și pierdere de atracție, la faimentul acesta al teoriilor sociologice și de psihologie socială *burgheze*, care totuși au fost pînă de curînd, în urmă numai cu două decenii, o preocupare de-a dreptul spectaculoasă a intelectualității franceze din serviciul clasei exploatatoare și au putut exercita prin gînditori burghezi de talia lui G. Tarde, H. Bergson, E. Durkheim, L. Lévy-Bruhl, H. Hubert, M. Mauss, C. Bouglé, E. Fauconnet, G. Davy, Ch. Blondel, M. Halbwachs etc. o fascinație cu totul deosebită timp de o jumătate de secol, nu numai în țară, dar și în străinătate. Pentru că este limpede — oricît s-ar ascunde adevărul — că interesul pentru cercetările empirice în detrimentul, nu în unire cu cele teoretice, înseamnă implicit o epuizare a resurselor ideologice ale burgheziei franceze, un faliment al sociologiei și psihologiei sociale speculative, de clasă.

Inițial nu ne-am gîndit decît la o critică a psihologiei sociale burgheze franceze de azi. Ulterior procedeul acesta ni s-a părut insuficient. Psihologia socială burgheză franceză de azi schimbă, fără îndoială, tactica tradițională; strategic însă, ea continuă cu fidelitate, putem spune: cu necesitate, pe cea de ieri, integrîndu-se în același front ideologic *apologetic, reacționar*. Nu apare nicăieri nici în cauzalitatea, nici în finalitatea celor două orientări vreo soluție de continuitate, vreo ruptură calitativă între ele.

[1] Cf. Mihail Ralea, *Visages de la France*, Préface de Roger Garaudy, Paris, 1959. Partea a II-a: *Aspectele progresiste ale culturii franceze* (p. 115—346).

[2] Cf. pt. documentare: David Krech et R. S. Cruthfield, *Théorie et problèmes de psychologie sociale* (trad. H. Lesage), 2. vol., Paris, 1952. De consultat cu folos și studiul critic, în general judicios: G. Granai, *Remarques sur la situation de la psychologie sociale dans les sciences humaines américaines*, în *L'Année Psychologique*, an. 56, fasc. 1, 1956, p. 59—65.

[3] Cf. L. Festinger și D. Katz, *Les Méthodes de recherche dans les sciences sociales* (trad. H. Lesage), 2 vol., Paris, 1959.

[4] Cf. Raymond Aron, *La Sociologie*, în vol. *Les Sciences sociales en France*. Enseignement et recherche, Préface de C. Bouglé. Paris, 1937, p. 31 și urm. Vezi și Paul Descamps: *La Sociologie expérimentale*, Paris, 1933. („Introducerea" cuprinde și un istoric al cercetărilor de teren întreprinse de „școala monografică" a lui Fr. Le Play).

[5] În sensul celor înfățișate în studiul lui P. P. Cerkașin, *V. I. Lenin despre rădăcinile gnoseologice ale idealismului*, în *Probleme de filozofie*, trad. rev. sov., nr. 1, 1954, p. 73—96.

În fond nu există decît o singură psihologie socială burgheză franceză, desfăşurată polimorf, după diferitele momente şi etape ale luptelor de idei, expresie, la rîndul lor, a luptelor de clasă [1]. De aceea am socotit necesar să redactăm mai întîi această scurtă *Introducere* în care să se treacă în revistă liniile esenţiale, poziţiile majore ale gîndirii idealiste şi deci reacţionare pe care a generat-o burghezia franceză imperialistă în domeniul sociologiei şi psihologiei sociale, în măsura în care ea exercită vreo influenţă asupra prezentului sau contribuie în vreun fel oarecare la explicarea situaţiei actuale [2]. Deci subliniem că studiul de faţă nu se referă la psihologia socială burgheză franceză din zilele noastre, ci numai la premisele istorice, considerate critic ale ei.

Introducerea de faţă, menită doar să uşureze înţelegerea studiului care va urma, încearcă deci o privire de ansamblu istorică expozitivă a situaţiei din trecut, dar în acelaşi timp şi o critică a ei de pe poziţii marxist-leniniste, ţinînd seama că acest trecut este responsabil şi pe planul ideilor de orientarea prezentă, *profund reacţionară*, a psihologiei sociale burgheze franceze în curs de desfăşurare.

Precizarea poziţiei ştiinţifice pe care o opunem psihologiei sociale burgheze în examenul critic pe care îl întreprindem nu este un simplu postulat. Nu există o sociologie ştiinţifică *idealistă*. Singura sociologie *ştiinţifică* este *materialismul istoric*, aşa cum l-au formulat întemeietorii lui : Marx, Engels, Lenin. *Materialismul istoric* (care întemeiază şi psihologia socială marxist-leninistă) este singura teorie despre societate care este verificată chiar sub ochii noştri de întreaga desfăşurare a istoriei universale, de la destrămarea legică a colonialismului prin revoluţiile naţionale şi descompunerea tot legică a capitalismului prin revoluţiile proletare, pînă la construirea conştientă, planificată, a socialismului şi comunismului pe temeiul cunoaşterii ştiinţifice a legilor obiective ale dezvoltării sociale. „Marx a formulat cu cea mai perfectă preciziune ceea ce pretinde el de la o teorie sociologică : *aceasta trebuie să înfăţişeze exact procesele reale şi nimic mai mult*" [3]. Toate concepţiile idealiste despre societate sau numai despre conştiinţa socială (din care fac parte şi fenomenele psihice-sociale, psihologia socială ca obiect de studiu) au fost infirmate de procesele istorico-sociale, de dezvoltarea reală a umanităţii. Ele sînt deci eronate din punct de vedere gnoseologic şi reacţionare din punct de vedere politic chiar şi atunci cînd se deosebesc una de alta prin numeroase nuanţe şi uneori prin grade diferite de falsificare a adevărului. Cu toate acestea, critica psihologiei sociale burgheze nu se poate face „în general", prin simpla indicare a caracterului ei idealist reacţionar, ci sistem de sistem, curent de curent, pentru că numai aşa ne dăm seama deopotrivă de temeinicia propriei noastre poziţii şi de caducitatea poziţiilor adverse combătute.

---

[1] „Într-o societate sfîşiată de contraziceri de clasă nu poate exista niciodată o ideologie în afară de clase sau deasupra claselor" — arată V. I. Lenin, *Opere alese în două volume*, vol. I, Ed. P.C.R., 1946, p. 233.

[2] Studiul acesta este cu atît mai necesar, cu cît sociologia şi psihologia socială burgheze franceze mai vechi au exercitat în trecut o influenţă adîncă şi asupra celei româneşti. Vezi Gáll Ernö, *Sociologia burgheză din Romînia*, E.S.P.L.P., 1958.

[3] V. I. Lenin, *Opere alese*, vol. I, Ed. P.C.R., 1946, p. 144 (subl. noastră. — *T.H.*)

Teza noastră principală, asupra căreia e bine să atragem atenția chiar de la început, e că ideologia zisă științifică a unei clase reacționare, fiind orientată prin definiție împotriva *progresului*, adică împotriva *adevărului*, adică împotriva *realității*, nu dispune de resurse infinite de a se construi logic, cu respectul, cel puțin aparent, al unor formulări coerente, raționale, de logică formală, nedialectică, dar de logică totuși. Raționalismul își are limitele lui interne. Infinită este numai realitatea obiectivă și pe baza ei infinite sînt și posibilitățile de reflectare subiectivă a ei în conștiința oamenilor, reflectare dialectică, născută din și verificată prin practică [1]. Pe planul construcțiilor pur raționale, logico-formale, logica formală însăși, prin însăși natura ei limitată, îngrădește cîmpul de acțiune al gîndirii și se ajunge, mai curînd sau mai tîrziu, prin simpla exploatare a acestor posibilități, la o fundătură. Ideologia neștiințifică burgheză franceză, în luptă cu ideologia științifică proletară, a fost nevoită să încerce toate posibilitățile ei „teoretice" (logico-formale) și pînă în cele din urmă, — nici una nefiind izvorîtă din reflectarea dialectică a realității — să le compromită pe toate, ca imposibil de apărat gnoseologic și nesatisfăcătoare (depășite) ca instrumente ideologice de luptă. Noi susținem că în Franța procesul acesta de istovire teoretică a ideologiei burgheze reacționare în ce privește sociologia și psihologia socială, este deja încheiat, la fel ca în toate celelalte țări din lagărul imperialist. De aici retranșarea pe poziții „micrologice" (empirice, secundare, tehniciste etc.) care caracterizează atît de pregnant etapa ei actuală, fenomen care, sub raport ideologic, nu poate fi înțeles integral fără raportarea la trecut. Sociologic, fenomenul de epuizare teoretică exprimă legic fenomenul mai adînc determinant (în ultimă instanță) al capitalismului muribund, intrat așadar în putrefacție [2].

Nu ne gîndim la o istorie detaliată a psihologiei sociale franceze, care ar merita să fie dezvoltată pînă la socialiștii utopici [3], la enciclopediști [4] și iluminiști [5], la moraliști [6] și, prin diferite filiere [7], chiar pînă la Renașterea franceză [8] și evul mediu francez [9]. Este suficient pentru ceea ce ne propunem aici să luăm ca punct de plecare pe Auguste Comte,

[1] Vezi V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14 și vol. 38.

[2] Vezi K. Marx, *Prefață la Contribuții la critica economiei politice*, și V. I. Lenin, *Imperialismul, stadiul cel mai înalt al capitalismului*, în *Opere*, vol. 22, Ed. P.M.R., 1952.

[3] Cf. C. Bouglé, *Socialismme français*, Paris, 1932, cu o bogată bibliografie. Vezi și M. Ralea, *Ideia de revoluție în doctrinele socialiste*, București, 1930; Roger Garaudy, *Les origines françaises du socialisme scientifique*, Paris, Editions Hier et Aujourd'hui.

[4] Diderot, Helvetius etc. Cf. René Hubert, *Les Sciences sociales dans l'Encyclopédie*, Paris, 1923.

[5] Montesquieu, Voltaire, Rousseau etc. Vezi *Istoria filozofiei* în 5 volume, vol. I, E.Ș. 1958, Cap. VII. Filozofia iluminiștilor și materialiștilor francezi. . . Cf. și Louis Reau, *L'Europe française aux siècle des lumières*, Paris, 1938.

[6] La Rochefoucauld, La Bruyère etc. Cf. J. Bourdeau, La Rochefoucauld și Paul Morillot, La Bruyère (în col. *Les Grands écrivains français*); G. Lanson, *Le Marquis de Vauvenargues*, Paris, 1930.

[7] Filozofice, literare, istorice. Vezi Emile Faguet, *Études littéraires*, vol. I. XVIe siècle și vol. II. XVIIe siècle, Paris, f.a.

[8] Rabelais, Montaigne etc. Vezi René Millet, Rabelais și Paul Stapfer, Montaigne (în col. *Les Grands écrivains français*).

[9] De pildă Froissart. Cf. Marie Darmsteter, *Froissart* (în col. *Les Grands écrivains français*).

considerat de toți reprezentanții autorizați ai sociologiei și psihologiei sociale burgheze din Franța ca „părintele" lor de necontestat [1].

Auguste Comte este creatorul termenului de sociologie, utilizat pentru prima oară în 1839 [2]. Cum psihologia socială este considerată chiar de unii cercetători sovietici ca știință de graniță sau îmbinare (colaborare) între sociologie și psihologie [3], se înțelege de la sine că ea n-a putut să se dezvolte decît *după* apariția și consolidarea sociologiei cel puțin *formal*, dacă nu ca știință. În privința aceasta, Auguste Comte are și meritul recunoscut de a fi asigurat sociologiei nu numai un *nume* dar și un loc în *clasificarea științelor*. Socotind că grupele de fenomene care formează, după el, obiectul științelor se așază, prin însăși natura lor, în ordinea complexității și particularității crescînde și a simplității și generalității descrescînde, Auguste Comte a elaborat faimosul sistem al științelor, punînd în frunte matematica, după care urmează astronomia, fizica, chimia, biologia, iar la sfîrșit, ca știința cu preocupările cele mai complexe și particulare, *sociologia* [4]. În această clasificare lipsește însă *psihologia*, obiectul ei de cercetare fiind atribuit fie biologiei, fie sociologiei, după cum este considerat sub aspectele lui fiziologice (de „fiziologie animală" și de „fiziologie cerebrală") sau sub aspectele lui sociale, cultural istorice. Auguste Comte și-a dat seama mai tîrziu [5] că nu se pot lichida atît de sumar trăsăturile specifice ale psihicului individual, de aceea a adăugat la clasificarea științelor, după biologie și sociologie, a șaptea știință : „antropologia sau morala" concepută ca studiul „reacțiilor viscero-cerebrale" sau studiul „ordinului individual". Traducînd toate acestea în limbaj modern, Charles Blondel consideră că în concepție comteană nu există o singură *psihologie*, ci *trei*, complet deosebite una de alta atît în ce privește *obiectul*, cît și în ce privește *metoda* lor. Psiho-fiziologia, ramură a biologiei, se ocupă cu funcțiile senzorii-motrice. Psihosociologia, ramură a sociologiei, se ocupă cu trăsăturile psihice ale omului așa cum ni le înfățișează istoria și viața lui socială, cuprinzînd nu numai psihologia colectivă, ci și psihologia specific umană („psihologia speciei" sau a „omului în general"). Psihologia individuală, ramură a „moralei", se confundă cu ceea ce s-a numit mai tîrziu „etologie sau psihologie diferențială" [6]. Mărginindu-ne la *psihologia socială*, după Comte, viața mentală (umană) nu se realizează pe deplin decît în *istorie*, în cadrul religiilor, filozofiilor, științelor, artelor etc., încît ea nu poate fi studiată decît de pe pozițiile *sociologiei* — sau, cu terminologia atît de caracteristică a pozitiviștilor

[1] Vezi G. L. Duprat, *La Psycho-sociologie en France. Étude sur les rapports de la psychologie et de la sociologie en France depuis Auguste Comte*, în *Archiv für Geschichte der Philosophie und Soziologie*, an. XXX, nr. 1 și 2, 1935.

[2] Auguste Comte, *Cours de philosophie positive*, vol. IV, 1839. (Vol. I. 1830). Complet 6 vol. 1830—1842.

[3] Cf. A. G. Kovalev, *Despre psihologia socială*, în *Analele romîno-sovietice*, seria filozofie, nr. 1, 1960, p. 76.

[4] Vezi și Édmond Goblot, *Essai sur la classification des sciences*, Paris, 1896.

[5] Auguste Comte, *Système de politique positive ou Traité de sociologie instituant la religion de l'humanité*, 4 vol., Paris, 1851—1854. Cf. și Charles Blondel, *Introduction à la psychologie collective*, Paris, 1928, p. 25 și urm.

[6] Ch. Blondel, *op. cit.*, p. 32 și urm.

din veacul al XIX-lea : „Nu trebuie să se explice umanitatea prin om, ci omul prin umanitate" — scoțînd astfel în relief, după limbajul actual, „aspectul sociologic al psihologiei" [1]. Numai că, — așa cum se va întîmpla sub influența lui directă, și la bună parte din continuatorii săi — „sociologia" concepută de A. Comte nu era o sociologie propriu-zisă, ci doar o psihologie socială, deoarece lega fenomenele psihice *individuale* de cele psihice *colective*, conștiința individuală de conștiința socială, dar ignora în chip flagrant, conform unor interese de clasă tot mai reacționare, determinismul real care, așa cum arătau în aceeași perioadă K. Marx și Fr. Engels, constă în *structura economică*, nu în conștiința socială [2]. Apucînd pe această pantă, A. Comte a alunecat în cele din urmă, prin concepția sa bizară despre „religia umanității" spre poziții fățișe de misticism și obscurantism [3].

Dezvoltarea ulterioară a psihologiei a infirmat cu desăvîrșire, devenind absurdă, atitudinea negativă față de ea, încît clasificarea științelor — așa cum a conceput-o Comte — este azi complet depășită [4], dar, după cum s-a subliniat chiar de către cercetătorii francezi [5], poziția sociologizantă a lui Auguste Comte a pregătit apariția „școlii sociologice franceze" (a lui E. Durkheim), caracterizată aparent prin „sociologism", prin tendința nu numai de a îndepărta orice explicație psihologică individuală din studiul societății, ci și de a lămuri, prin factori exclusivi sociali, întreaga viață sufletească superioară a omului [6]. Conflictul dintre psihologie și sociologie, departe de a se fi atenuat, fiind vorba de două științe umanistice corelative, prin durkheimism a luat proporțiile unei confruntări dramatice, care a marcat, într-un chip izbitor, istoria psihologiei sociale franceze de la sfîrșitul veacului trecut și din primele decade ale veacului nostru, cu ecouri prelungite pînă în actualitate. În realitate, cum vom vedea, „sociologismul" durkheimist nu este decît o variantă (de psihologism social) a aceluiași idealism. Psihologia socială franceză burgheză din zilele noastre nu poate fi înțeleasă în toată complexitatea ei dacă nu se ține seama de influența enormă, covîrșitoare, a lui Durkheim și a numeroșilor săi elevi, colaboratori și adepți. Dar, fapt tot atît de caracteristic, care trebuie amintit fără întîrziere și tratat în paralelă pînă la capăt, este că, exact în aceeași perioadă durkheimistă a apărut un gînditor izolat, care n-a făcut propriu-zis o „școală", care n-a provocat o „direcție" sau un „curent" prin colaboratori și urmași apropiați, dar a cărui influență, deși opusă în mod fățiș și fără cruțare celei durkheimiste, a fost și ea foarte puternică și continuă să se desfășoare, cum vom vedea, tocmai în domeniul psihologiei sociale, pînă și în cele mai recente scrieri franceze de specialitate.

[1] Vezi și Daniel Essertier, *Psychologie et sociologie. Essai de bibliographie critique*, Paris, 1927, p. 56 și urm. (Carte de bază pentru documentare în domeniul psihologiei sociale franceze din veacul al XIX-lea și primele două decade din veacul al XX-lea). Cf. și L. Lévy-Bruhl, *La philosophie d'Auguste Comte*, Paris, 1900 (în special cap. „La Psychologie").

[2] Cf. K. Marx și Fr. Engels, *Opere*, vol. 3, Editura politică, 1958.

[3] Vezi Auguste Comte, *op. cit.*

[4] Vezi B. M. Kedrov, *Despre clasificarea științelor*, în vol. *Dialectica marxistă și științele moderne*. Editura politică, 1959, p. 48—79.

[5] R. Aron, *op. cit.*, p. 14; D. Essertier, *op. cit.*, p. 9—10 și p. 182.

[6] Vezi și G. Em. Marica, *Émile Durkheim. Soziologie und Soziologismus*, Jena, 1932.

Este vorba de Gabriel Tarde. Toți istoricii psihologiei sociale franceze burgheze sînt de acord cu privire la importanța deosebită a celor două linii deopotrivă de idealiste și reacționare, totuși puternic opuse *formal* (nu ca poziție de clasă), linia lui Durkheim, caracterizată cum am văzut, prin *sociologism*, și linia lui Tarde, caracterizată prin *psihologism*, adică prin tendința profund eronată de a explica nu numai viața psihică superioară a omului, dar întreaga societate prin factori exclusiv psihologici, prin factori psihici individuali [1]. În afară de Durkheim și Tarde, împreună cu adepții lor, psihologia socială franceză burgheză de la sfîrșitul veacului trecut și din primele patru decenii ale veacului nostru, a mai fost reprezentată și de alți gînditori, mai puțin interesanți, ca G. Le Bon, A. Espinas, J. Izoulet, E. Boutmy, Ch. Letourneau, G. Richard, R. Maunier etc. [2], asupra cărora vom stărui mai puțin. Așadar, prima sarcină care ni se impune pentru a scoate în relief liniile mari ale psihologiei sociale burgheze franceze în scopul de a întreprinde o critică științifică a ei, este să amintim tezele de bază ale lui G. Tarde și ale lui E. Durkheim, în măsura în care privesc direct problema care ne preocupă [3].

După G. Tarde, ceea ce caracterizează viața socială, procedînd la o simplificare de-a dreptul puerilă, sînt asemănările dintre indivizi. Oamenii dintr-o societate dată se aseamănă unul cu altul, ea nefiind altceva — împingîndu-se simplificarea pînă la limită — decît „o grupare de oameni care se imită" [4]. În viața socială ar fi hotărîtori numai doi factori : 1. unul de inițiativă, de continuă impulsie și originalitate : *invenția*, de natură *individuală* ; 2. altul de propagare și reproducere a invenției, *imitația*, de natură tot individuală, dar cu consecințe net *sociale*. Indivizii inventează, inovează, asigură dezvoltarea și progresul omenirii ; invențiile imitate duc la asemănări între indivizi, la nivelarea spiritelor — indivizii gîndesc, simt și făptuiesc la fel — așadar imitația este *sociogenă*, ea generează societatea și tot ea îi asigură continuitatea și stabilitatea [5]. Apar aici, sub o variantă „originală", idei familiare sociologiei și psihologiei sociale burgheze de la Carlyle pînă în zilele noastre [6] — despre rolul exagerat, cu tendințe de exclusivitate al personalității și caracterul amorf al maselor, care n-ar avea nici o activitate creatoare în istorie, — idei care au fost demult denunțate ca false și reacționare de știința marxist-leninistă [7]. Invenția este, firește, un act *personal*, dar aceasta nu înseamnă că e și *individual*. Individul inventează, sub incitarea societății sau clasei sociale din care face parte, cu sprijinul, în cadrele, după nevoile ei, încît

[1] Cf. și D. Parodi, *La Philosophie contemporaine en France, Essai de classification de doctrines*, ed. III, Paris, 1925, cap. V.

[2] Vezi bibl. în D. Essertier, *op. cit.*

[3] Preocupările lor depășesc problemele de psihologie socială.

[4] Vezi în special G. Tarde, *Les Lois de l'imitation*, ed. VII, Paris, 1921.

[5] Vezi și G. Tarde, *Essais et mélanges sociologiques*, Paris-Lyon, 1895 ; G. Tarde, *La Logique sociale*, ed. IV, Paris, 1913 ; G. Tarde, *Les Lois sociales. Esquisse d'une sociologie*, ed. VII, Paris, 1913.

[6] Vezi G. Așin, *Sociologia urii față de om. Sociologii burghezi americani despre rolul maselor populare și al personalității în istorie*, E.S.P.L.P., 1958.

[7] Cf. G. V. Plehanov, *Rolul personalității în istorie*, Ed. P.C.R., 1945. Vezi și P. Orlovțev, *Socialismul și personalitatea*, E.S.P.L.P., 1957.

treapta de dezvoltare pe care se găsește progresul social are o contribuție mult mai mare, în ultimă instanță *hotărîtoare*, nu numai în apariția invențiilor, dar — ceea ce este mult mai important — chiar în apariția *inventatorilor* [1]. Tarde însuși, privit ca autor în domeniul sociologiei și psihologiei, n-ar fi fost cu putință în comuna primitivă și nici în sclavagism sau feudalism. Pe de altă parte, societatea, așa cum se prezintă în realitate, nu se reduce nici numai la o aglomerare de invenții „individuale", mai mult sau mai puțin răspîndite și conservate, și cu atît mai puțin la simpla imitație, ca act sociogenetic. Faimoasele „legi ale imitației", formulate de G. Tarde (1. ab interioribus ad exteriora = se imită mai întîi fondul, apoi forma; 2. legea cascadei = inferiorul imită pe superior, încît invenția se răspîndește de sus în jos; 3. se imită mai mult trecutul, decît prezentul mai ales acolo unde domnește un „regim de datină", iar actualul numai în „regim de modă") [2] — presupun, fără nici o excepție, în ipoteza că sînt exacte, existența prealabilă a unei societăți. Imitația se desfășoară în limitele societății sau claselor sociale, după structura economică și de clasă a societății, variabile după orînduirile sociale [3]. Chiar în cadrul aceleiași societăți, rolul social al imitației este polimorf, de la un simplu mijloc educativ („puterea exemplului") [4], pînă la exprimarea unor adevărate „niveluri de aspirație" [5], sau chiar al unor „revendicări sociale" (de regulă, clasiale) [6].

Procedeul lui G. Tarde este destul de transparent și, fiind facil, fără a-și pierde puterea de amăgire, el este folosit foarte des de către sociologii și psihologii sociali burghezi pînă în zilele noastre. Tarde pornește de la un fapt existent, la îndemîna tuturor (cine contestă imitația? cine neagă anumite asemănări dintre oameni datorite convietuirii, deci și imitației? cine pune la îndoială rolul individului în procesul invenției? etc.), dar desprinde acest fapt din complexul lui real și absolutizîndu-l îl ridică la „rangul" unei realități exclusive sau al unui factor determinant decisiv. Talentul literar, prin care se înlocuiește stringența argumentelor cu finețea analizelor, ideile științifice cu imagini sugestive, săvîrșește restul. Bineînțeles succesul lui G. Tarde nu s-a putut desfășura decît într-o lume care se lăsa ușor amăgită, după cum nu o dată se autoamăgește, reprezentînd un teren social propice, format din burghezia decadentă. Orice formă de psihologism — și vom vedea îndată că și așa-zisul

[1] Vezi G. V. Plehanov, *op. cit.*, p. 42, p. 51, p. 53 etc.

[2] G. Tarde, *Les lois de l'imitation*, cap. VI și VII.

[3] Vezi M. O. Kosven, *Introducere în istoria culturii primitive*, Editura științifică, 1957; *Etnografia continentelor*, vol. I, sub red. lui S.P. Tolstov, M. G. Levin și N. N. Ceboksarov, Editura științifică, 1959, precum și *Istoria universală* în 10 volume, red. principal E. P. Jukov, vol. I și vol. II. Editura științifică, 1959 — pentru variația enormă a condițiilor concrete de viață în care se desfășoară așa-zisa „imitație" și toate celelalte fenomene de psihologie individuală și colectivă.

[4] E tot ce rămîne valabil din rolul acordat de J. M. Baldwin imitației în „evoluția psihologică" a copilului. Vezi J. M. Baldwin, *Le Développement mental chez l'enfant et dans la race* (trad. Nourry), Paris, 1897, cap. X—XII.

[5] Cf. Kurt Lewin, *Psychologie dynamique. Les relations humaines* (trad. M. și Cl. Faucheux), Paris, 1959, cap. VI.

[6] Așa cum susține R. Bonnot, *Sur les modes et les styles*, în *L'Année Sociologique*, seria III (1949—1950), Paris, 1952, p. 7.

„sociologism" durkheimist este tot psihologism — indică o retragere ideologică spre poziții „interioare", subiective, pur imaginare față de forțele progresiste revoluționare reale ale societății.

G. Tarde a aplicat el însuși ideile sale de psihologie socială la „transformările dreptului", la „transformările puterii" etc.[1] — stîrnind numeroase discuții [2] — asupra cărora nu putem stărui. Trebuie să amintim însă neapărat — pentru înrîuririle adînci, de durată, exercitate pînă azi — aportul lui G. Tarde la fundamentarea unei ramuri active a psihologiei sociale, numită de el : *interpsihologie* [3], care merită să fie luată în considerație și de pe poziții materialist-dialectice [4].

G. Tarde pornește de la constatarea elementară că există fenomene „*intra-mentale*", care se petrec într-un moment dat, în conștiința unui singur individ și fenomene „*inter-mentale*", care se desfășoară corelativ între mai multe conștiințe, prin acțiuni reciproce. Studiul celor dintîi revine după el psihologiei individuale, pe cînd pentru studiul „contactelor mentale" ("contacts des esprits") ar fi nevoie de o disciplină specială, cu metode și probleme specifice, care nu poate avea o denumire mai adecvată decît cea de *interpsihologie* [5].

Obiectul de cercetare al interpsihologiei sau, cum s-a mai numit, al „psihologiei inter-mentale", ar fi deci „acțiunea intermentală" sau „interacțiunea mentală", adică acțiunea psihică a indivizilor unul asupra celuilalt (ca imitația, conversația, intimidarea, contagiunea mentală, sugestia, hipnotismul etc.) [6]. Ea are, după Tarde, patru diviziuni principale : 1. acțiunea individului asupra individului ; 2. a individului asupra grupului ; 3. a grupului asupra individului ; 4. a grupului asupra grupului [7], — înglobînd astfel, pînă în cele din urmă, întreaga sociologie în accepțiunea ei relaționistă [8].

Interpsihologia s-a încetățenit foarte repede în lumea științifică burgheză și (cu numeroase modificări și delimitări de perspectivă) este cultivată) acolo pe scară relativ mare și în prezent [9].

---

[1] Vezi G. Tarde, *Les Transformations du droit*, Paris, 1893 ; același, *Les Transformations du pouvoir*, Paris, 1899 ; etc.

[2] Vezi bibl. în D. Essertier, *op. cit.*, p. 75 și 76, care e departe de a fi completă. Cf. în special A. Matagrin, *La Psychologie sociale de Gabriel Tarde*, Paris, 1910.

[3] G. Tarde are numeroase lucrări de interes pentru istoria psihologiei sociale, pe lîngă cele amintite. Vezi și : *Études de psychologie sociale*, Paris, 1898, *L'Opposition universelle*, Paris, 1897, dar mai ales *L'Opinion et la foule*, Paris, 1901.

[4] Vezi M. Ralea, *Contribuții la problema cunoașterii celorlalți* (Comunicare la Congresul Internațional de la Bonn, 1960).

[5] Vezi G. Tarde, *La Logique sociale* (cit.), dar mai ales art. *L'Interpsychologie*, din *Archives d'Antropologie criminelle*, t. XIX, 1904.

[6] Atît aspectele normale, cît și cele patologice. Vezi de pildă G. Tarde, *Les maladies de l'imitation* (despre intimidare), în *Études pénales et sociales*, Paris, 1892 ; G. Dumas, *La contagion mentale*, în *Revue Philosophique*, 1911 ; R. Brugeilles, *L'essence du phénomène social : la suggestion*, în *Revue Philosophique*, 1913. G. Tarde a atras în numeroase rînduri atenția asupra importanței pe care o are *conversația* pentru cercetările de interpsihologie.

[7] Vezi art. cit. *L'Interpsychologie*.

[8] În sensul unui L. von Wiese, *System der Allgemeinen Soziologie*... (Beziehungslehre, ed. II. München und Leipzig, 1933, cu adepți și în S.U.A., mai ales printre psihologii sociali.

[9] Vezi pentru diferitele etape : D. Dumas, *L'Interpsychologie*, în *Traité de Psychologie*, vol. II, 1924, p. 739—764 și Jean Maisonneuve, *Psychologie sociale*, Paris, 1960.

Critica principală care s-a adus și se poate aduce oricînd „interpsihologiei" — așa cum a conceput-o G. Tarde — este lipsa fundamentării sociologice a cercetătorilor de acest gen. Fenomene de „acțiune intermentală" probabil există și nimeni nu se gîndește să le contesteze *a priori*, dar înțelegerea și explicarea, așadar tratarea lor științifică nu se poate face numai de către psihologie. De fapt G. Tarde concepe *două* psihologii: una individuală, alta interindividuală, dar nu dezvoltă efectiv nici o sociologie propriu-zisă, pentru că o sociologie pe baze strict psihologice nu este cu putință [1]. Dintre cele patru diviziuni amintite, numai „acțiunea individului asupra individului" (unul sau mai mulți, dar ca indivizi, nu ca grupări sau organizații sociale), adică actul interindividual sau interpersonal pune probleme pe care nu le poate rezolva nici psihologia „clasică", orientată strict individual, nici sociologia propriu-zisă, care lasă în grija psihologiei toate problemele de ordin psihic. „Acțiunea individului asupra grupului" este o problemă obligatorie a oricărei sociologii științifice, care nu poate neglija, în studiul factorilor care înrîuresc în vreun fel sau altul funcționarea și dezvoltarea diferitelor forme de viață socială, nici factorii psihici [2]. „Acțiunea grupului asupra individului" este, la rîndul ei, o problemă obligatorie, nu însă a sociologiei, ci a oricărei psihologii științifice, care nu se poate mărgini unilateral la studiul determinismului fiziologic, ci trebuie să țină seama deopotrivă în toate capitolele ei preocupate de fenomenele psihice concrete și de determinismul social-istoric [3]. Studiul fiziologic al fenomenelor psihice se îmbină în cazul omului cu studiul lor sociologic (materialist-istoric), fără ca prin aceasta să fie nevoie de o nouă știință [4]. Așa cum psihologia nu-și pierde caracterul de știință autonomă, ca să se confunde cu fiziologia, prin faptul că privește viața psihică așa cum este ea în realitate, ca „activitate nervoasă superioară" [5], ea nu-și pierde acest caracter nici atunci cînd, lărgindu-și cîmpul de cercetare, constată că viața psihică umană este determinată în toate înfățișările ei concret-istorice de formația socială în care apare și se desfășoară și că, în același timp, ea se transformă în strînsă corelație, cu dezvoltarea societății, ca un *efect* al ei, chiar și atunci, cînd, la rîndul ei influențează pe planul unor determinări secunde, desfășurarea legilor sociale obiective, fără a le putea suprima sau modifica vreodată [6]. În

[1] Vezi și *Bazele filozofiei marxiste*, Editura politică, 1959, cap. XIX. „Principalele curente din filozofia și sociologia burgheză contemporană".

[2] Vezi I. V. Stalin, *Despre materialismul dialectic și materialismul istoric*, ed. III, P.M.R., 1948. Rolul „condițiilor vieții materiale a societății" (mediul geografic, creșterea populației) sau al oamenilor „ca elementul cel mai important al forțelor de producție" nu schimbă faptul că „modul de producție a bunurilor materiale" este factorul principal care determină societatea. Cf. și *Materialismul istoric*, sub red. F. V. Konstantinov, ed. II, E.S.P.L.P., 1955.

[3] Cf. A. G. Kovalev și V. N. Measișcev, *Particularitățile psihice ale omului*, vol. I, *Caracterul*, E.S.D.P., 1958, în special cap. III. „Personalitatea și caracterul ca fenomene social-istorice".

[4] Vezi o punere la punct a problemei în *Psihologia*, sub red. A. A. Smirnov, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein și B. M. Teplov. E.S.D.P., 1959.

[5] Vezi și Asen Kiselincev, *Teoria marxist-leninistă a reflectării și învățătura lui I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară*, Editura științifică, 1958.

[6] Vezi *Materialismul istoric*, red. F. V. Konstantinov, cap. IX. „Rolul maselor populare și al personalității în istorie".

sfîrșit, „acțiunea grupului asupra altui grup" revine spre cercetare exclusiv sociologiei, pentru că, de astă dată, nici nu mai este vorba de acte „individuale" (cu aspecte duble psiho-sociale) ci de acte „intergrupale" (ca să folosim un termen corespunzător), adică pur și simplu *sociale*. Relațiile de producție, lupta de clasă, raporturile dintre sat și oraș, raporturile dintre state (relațiile internaționale) sînt acțiuni „intergrupale", nu „interindividuale", fenomene sociale, nu psihice, încît revin spre cercetare exclusiv sociologiei. Orice călcare a acestui punct de vedere duce la *psihologism* [1] — G. Tarde este un psihologist (în sens *individualist*) prin excelență [2] — adică la o falsificare gravă prin înlocuirea unei realități cu altă realitate : a fenomenelor sociale cu cele psihice în cercetările de sociologie. Societatea, cu întreaga ei structură economică și uriașa ei suprastructură, care se desfășoară după legi obiective, independente de voința și conștiința oamenilor, nu este un fenomen psihic [3]. Omul însuși, cu toate trăsăturile lui specifice, este un produs al istoriei sale sociale, în special al muncii [4] și nu există ca *om* decît în cadrul societății [5]. Prin aceasta nu vrem să spunem că psihologia nu poate studia din punctul ei de vedere specific orice fenomen social, pentru că nu există fenomen omenesc, deci nici fenomen social, care să nu aibă și *aspecte psihice*, dar aceasta este cu totul altă problemă [6]. A constata că lupta de clasă, revoluțiile, munca, statul, știința, arta etc. au și unele aspecte psihice, nu înseamnă că ele sînt fenomene sufletești (de conștiință individuală).

Rămîn deci în discuție, pentru tematica unei psihologii sociale, numai fenomenele strict interindividuale sau interpersonale în sensul lor psihologic nu sociologic, de fenomene *intermentale*, de contact între două sau mai multe conștiințe, fără intermediul necesar al vreunei relații sociale (relații economice, politice, juridice, ideologice), în care caz aspectele intermentale trec pe plan secundar sau nu se mai ivesc de loc [7].

Există cu adevărat fenomene intermentale sau sîntem victimele unor simple iluzii? Azi, după numărul mare de cercetări privind acest gen de fenomene, contestarea lor factologică ni se pare dificilă [8], dar interpretarea lor științifică rămîne de făcut de acum încolo. Problema esențială constă în a stabili dacă într-adevăr conștiința individuală în contact cu altă conștiință umană, despre care își dă seama că este asemănătoare ei

[1] Vezi și Asen Kiselincev, *op. cit.*, p. 163.

[2] Vezi D. Essertier, *op. cit.*, p. 72 și urm.

[3] K. Marx, *Contribuții la critica economiei politice*, E.S.P.L.P., 1954, Prefața.

[4] Fr. Engels, *Rolul muncii în procesul de transformare a maimuței în om*, Ed. P.C.R., 1945. Vezi și V. K. Nikolski, *Copilăria omenirii*, E.S., 1952.

[5] „Conștiința este... din capul locului un produs social și rămîne un produs social atîta timp cît există în genere oameni". Marx-Engels, *Opere*, vol. III,. Editura politică, p. 31.Vezi K. Marx, *Manuscrise economico-filozofice din 1844*, în *Œuvres philosophiques*, trad. J. Molitor, t. VI., 1937, p. 25—26 ; Karl Marx, *Scrieri alese*, vol. I., Ed. P.C.R., 1945, p. 453 și urm. „Domeniile practicei în care poate și trebuie să fie aplicată psihologia, sînt tot atît de variate cît este de variată și activitatea oamenilor" (art. *Să legăm mai strîns știința psihologică de practică*, în *Kommunist*, trad. rev. sov., nr. 4, 1956, p. 103).

[6] Cf. K. Marx, *Scrieri alese*, vol. I. Ed. P.C.R., 1945, p. 547 și urm.

[7] Vezi V. I. Lenin, *Opere alese*, vol. I. Ed. P.C.R., 1946, p. 101 (deosebirea dintre relațiile sociale ideologice și relațiile sociale materiale).

[8] Cf. bibliografia destul de vastă în D. Essertier, *op. cit.*, p. 113 și urm.

— „subiect", nu „obiect" — se manifestă calitativ diferit decît atunci cînd este izolată, adică singură, sau cînd se găsește în prezența unor simple lucruri sau vietăți de altă specie (plante sau animale). Analizele făcute pînă acum — chiar de maeștrii interpsihologiei (Tarde, Bergson, Scheler, Sartre etc.)[1] — sînt interesante și ingenioase, dar au un caracter cvasiliterar. Să amintim de pildă considerațiile lui Max Scheler și ale lui J.-P. Sartre cu privire la așa-zisa „experiență a privirii" (l'expérience du regard)[2]. După Scheler, schimbul de priviri între oameni constituie o experiență de „alteritate" (deschidere spre un altul) : „eu nu văd numai ochii celuilalt, dar și că el mă privește", de unde presentimentul dramatic al imensei virtualități de legături și conflicte care se pot ivi între „mine" și „el". J.-P. Sartre, reluînd problema, susține că un om care nu se sesizează de prezența mea este pentru mine un *obiect*, dar dacă mă observă, el devine pentru mine un *subiect*. În orice caz, privirea altuia mă „deposedează", deoarece nu mai exist doar pentru mine, „eu", ci sînt acolo și „pentru altul", într-un fel „al lui". Alt scriitor „existențialist", E. Mounier, tratează pe lîngă funcția de „captație", de apel și invocație a privirii, despre privirea solidară a tovarășului, generoasă și înțelegătoare a amicului, fixă și încruntată a dușmanului etc.[3].

Numai dacă cercetarea științifică a fenomenelor intermentale confirmă într-un fel sau altul intuițiile interpsihologilor de diferite nuanțe cu privire la natura specifică a acestor fenomene, se vor putea formula ipoteze de lucru valabile. Un fapt ni se pare cert de pe acum, că fenomenele considerate de către acești cercetători ca avînd un caracter intermental pur, sînt aproape totdeauna *sociale*, în înțelesul că au numeroase aspecte și determinări concrete care depind de formația socială și treapta ei de dezvoltare. Desigur putem privi sugestia, imitația, contagiunea mentală, simpatia, privirea, demonstrația, intimidarea, conversația etc. și sub aspectul lor psihologic, ca mecanisme intermentale, de contact între indivizi, dar contactele dintre indivizi au totdeauna o semnificație și o determinare socială, ele se desfășoară după anumite reguli, conform unor norme sociale, morale, juridice, politice de clasă etc. — care la rîndul lor depind de relațiile de producție, de baza economică a societății[4]. Privite strict psihologic — făcînd abstracție de celelalte laturi ale lor — acțiunile intermentale au un caracter formal și virtual (capacitate formală de acțiune și reacțiune), în realitate însă ele se desfășoară numai în condiții social-istorice, capătă întotdeauna un *conținut social* (în special un *conținut de clasă*) și se actualizează în activități și manifestări sociale. Prin aceasta nu ne gîndim să negăm nici caracterul lor „intermental", adică psihologic, încît ne găsim în fața unei probleme de graniță între psihologie și sociologie, adică a unui *teren comun*, deopotrivă de deschis pentru amîndouă,

[1] Vezi, în afară de lucrările lui Tarde, citate anterior : H. Bergson, *Le Rire*, Paris, 1900 ; Max Scheler, *Nature et formes de la sympathie* (trad. M. Lefevre), Paris, 1928 ; etc. Problema preocupă și pe psihanaliști. Cf. A. Hesnard, *Psychanalyse du lien interhumain*, Paris, 1957.

[2] Apud Jean Maisonneuve, *op. cit.*, p. 18 și urm.

[3] J.-P. Sartre, *L'Être et le Néant* ; E. Mounier, *Introduction aux existentialismes*.

[4] Vezi și V. P. Tugarinov, *Corelația dintre categoriile materialismului istoric*, Editura științifică, 1960, p. 67 și urm. (despre relațiile sociale).

problemă specifică (prin definiție) de ordinul *psihologiei sociale*, căci nu poate fi cercetată competent și deci dezlegată integral nici numai de către psihologie, nici numai de către sociologie, în accepțiunea lor curentă [1], ci numai de cele două științe *împreună*. Pentru că, așa cum arată rezultatele unei anchete care s-a întreprins pe plan internațional : psihologia socială, sub raport *gnoseologic*, a apărut din nevoia simțită concomitent atît în activitatea de cercetare a psihologilor, cît și a sociologilor, de a recurge la explicații din domeniul celeilalte științe ori de cîte ori s-au aflat în fața unor fenomene care prin însăși natura lor nu țin de un singur domeniu de cercetare și nici nu pot fi izolate metodologic dintr-un singur punct de vedere. (De unde o psihologie socială întreprinsă de către *psihologi* și o psihologie socială întreprinsă de către *sociologi*, pe lîngă psihologia socială din fazele mai înaintate ale specializării, întreprinsă de către psihologii sociali propriu-ziși) [2]. Nevoia aceasta gnoseologică *reală*, care este foarte ușor de demonstrat, nu înlătură rădăcinile sociale, de clasă, ale abuzurilor și exagerărilor extrem de numeroase, săvîrșite de psihologia socială burgheză în încercările ei de a „psihologiza", după anumite interese extraștiințifice, domeniul sociologiei sau de a „sociologiza" pînă la completa desființare (ca știință autonomă) domeniul psihologiei.

Să nu se uite că Tarde însuși, iar după el întreaga sociologie relaționistă burgheză contemporană, nu consideră interpsihologia ca un capitol al psihologiei sociale, ci ca o sociologie, mai exact ca *întreaga sociologie*, reducînd viața socială, cu toată complexitatea ei, la simple relații psihice interindividuale. Dar așa cum arată V. I. Lenin, „din faptul că oamenii vin în contact ca ființe conștiente *nu rezultă* nicicum că conștiința socială (și cu atît mai puțin „acțiunile intermentale" — *n.n.*) ar fi identică cu existența socială" [3]. Eroarea aceasta o comit în chip sistematic — așa cum vom vedea îndată — toate încercările franceze de a constitui o psihologie socială pe baze idealiste. Ele toate reduc societatea la conștiința socială, lăsînd la o parte ca inexistentă sau nesemnificativă tocmai existența socială. Se extinde astfel în teoria societății idealismul filozofic care neagă existența (în general), decretînd-o în chip absurd ca un simplu fapt de conștiință [4]. Psihologizarea societății și deci negarea materialismului istoric nu este decît un aspect al „subiectivizării" existenței și deci al negării materiei în genere. A ignora sau a nega nu înseamnă însă a desființa. Atît materia, cît și relațiile sociale materiale continuă să existe și să se dezvolte după legi obiective, independente de conștiința și voința oamenilor, încît nesocotirea lor se face exclusiv în paguba științei, care nu are valoare decît în măsura în care „ne dă adevărul obiectiv, adică o reflectare justă a lumii obiective" [5].

---

[1] Ne referim la sociologia și psihologia marxist-leniniste.

[2] *Les Sciences sociales dans l'enseignement supérieur. Sociologie, Psychologie sociale et Anthropologie culturelle*, UNESCO, 1954 ; în special Joseph Nuttin, *Place de la psychologie sociale dans les sciences sociales*, p. 134—140.

[3] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 14., E.S.P.L.P, 1954, p. 317. Subl în original.

[4] Cf. și *Idealismul subiectiv contemporan*. Studii critice, sub red. lui M. P. Baskin și M. S. Bahitov, Editura științifică, 1958.

[5] *Materialismul istoric*, sub red. lui F. V. Konstantinov, E.S.P.L.P., 1955, p. 414.

Dacă G. Tarde, încercînd să elaboreze o *sociologie* de pe poziţiile înguste şi eronate ale *psihologismului*, n-a izbutit decît să precizeze cel mult un capitol din *psihologia socială* — interpsihologia, ea însăşi discutabilă — E. Durkheim, oricît ar părea de paradoxal, încercînd să întemeieze o *sociologie* de pe poziţiile mult mai largi, deşi tot eronate, ale *sociologismului*, n-a izbutit, pînă în cele din urmă, să precizeze decît tot numai un capitol (altul decît al interpsihologiei) din *psihologia socială*. Este ceea ce urmează să arătăm.

Dacă pentru G. Tarde societatea nu este decît „o colecţie de fiinţe pe cale de a se imita între ele sau care, fără să se imite actual, se aseamănă, trăsăturile lor comune fiind vechi copii de pe acelaşi model" [1], pentru E. Durkheim, dimpotrivă, „este fapt social orice fel de a face, fixat sau nu, capabil să exercite asupra individului o constrîngere exterioară; sau care este general în întinderea unei societăţi date, avînd totuşi o existenţă proprie, independentă de manifestările sale individuale" [2]. E. Durkheim are meritul — exclusiv pe linia gîndirii sociologice *burgheze*, pentru că la data apariţiei primelor sale scrieri, materialismul istoric, adică sociologia marxistă era complet închegată — de a-şi fi dat seama că sociologia nu se poate constitui ca ştiinţă decît dacă există o realitate socială exterioară, mai presus de indivizi, care se desfăşoară, ca şi natura, după legi proprii, obiective, independente de voinţa şi conştiinţa participanţilor, care deci ni se prezintă ca „lucruri" sau „fapte", urmînd să fie studiate ca atare. O asemenea realitate socială există, dovadă că ea ne încadrează, ne înrîureşte, ne constrînge dinafară, ne formează şi ne dirijează. Individul luat în parte nu creează nici economia, tehnica sau ştiinţa, nici statul, dreptul, morala, religia, artele etc., — acestea toate preexistă ca *instituţii* (în sens etimologic) şi determină modul de a gîndi, a simţi şi de a acţiona al indivizilor [3].

În această privinţă Durkheim — lăsînd la o parte concepţia sa unilaterală despre caracterul strict exterior şi constrîngător al faptului social, care nesocoteşte adeziunea şi ataşamentul indivizilor [4] — redă realitatea destul de fidel şi trage concluzii judicioase. Sociologia trebuie să trateze faptele sociale ca pe lucruri asemenea celor materiale (fizice), să le conceapă ca fenomene specifice, deosebite calitativ de cele psihice şi să evite orice explicaţie finalistă [5]. Durkheim nu s-a oprit însă la aceste consideraţii metodologice; el a elaborat un sistem întreg despre structura şi funcţiile societăţii, de la morfologia socială la economie, tehnică, politică, drept, morală, educaţie, ştiinţă, artă, religie etc. [6] — pentru a conchide în chip

[1] G. Tarde, *Les Lois de l'imitation*, ed. VII. Paris, 1921, p. 72.

[2] E. Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*, ed. VIII, Paris, 1927, p. 19.

[3] De unde şi definirea durkheimistă a sociologiei ca ştiinţă a instituţiilor sociale. Vezi art. *Sociologie*, de P. Fauconnet şi M. Mauss din *Grande Encyclopédie*.

[4] Vezi critica acestui punct de vedere în M. Ralea şi T. Herseni, *Problema metodei în psihologia şi sociologia succesului*, *Revista de psihologie*, nr. 2, 1960.

[5] Vezi E. Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*.

[6] Lucrările mai importante ale lui Durkheim pentru cunoaşterea psihologiei sociale burgheze sînt: *De la division du travail social*, Paris, 1893, *Le Suicide*, Paris, 1897; *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, 1912; *Sociologie et philosophie*, Paris, 1924; *Éducation et sociologie*, ed. II, Paris, 1926.

eronat că „lucrul" sau „faptul" social fiind de esență *umană* este cu necesitate *mental*, ca și cum viața umană s-ar petrece exclusiv pe planul ideilor. După el, orice este social constă în reprezentări și este „un produs al reprezentărilor". „Viața colectivă, la fel ca viața mentală a individului, constă (este făcută) din reprezentări" [1]. Asistăm la un caz tipic de absolutizare a uneia din laturile reale ale fenomenului cercetat, cu nesocotirea completă a celorlalte laturi, ceea ce nu poate să ducă decît la o deformare idealistă a realității.

Situîndu-se pe planul exclusiv al „reprezentărilor", Durkheim arată mai departe că reprezentările colective nu sînt reductibile la cele individuale, ele reprezintă o existență nouă, sintetică, (la fel cu sintezele chimice). Afirmația că societatea este, „înainte de orice, un ansamblu de idei", îl arată ca un continuator direct al lui Auguste Comte și-l pune de la început în imposibilitate de a întemeia o sociologie științifică. Ca și Tarde, el concepe cel puțin „programatic" o nouă psihologie, o psihologie *socială*, care este fără îndoială, mai mult decît o simplă interpsihologie, dar nu este și nu poate fi o *sociologie*. De aici consecința inevitabilă că în fond, ea nu poate fi nici o *psihologie socială*, programul lui Durkheim științific fiind irealizabil.

De acest lucru și-au dat seama pînă și unii din adepții lui. Prefațînd o culegere postumă de studii ale lui Durkheim[2], C. Bouglé arată că sociologia lui Durkheim este psihologică, idealistă și spiritualistă, că „sociologia trebuie să-și îndrepte (după Durkheim) atenția nu numai spre formele materiale[3], ci și spre stările psihice", încît „ea (sociologia) este în total un *studiu de opinie*". „Oamenii sînt legați prin cunoștințele lor. Credințele colective sînt nodul vital al oricărei societăți" [4].

Alt adept al lui Durkheim, de o nuanță mai moderată, Charles Blondel, expune esențialul din doctrină, în acești termeni specific psihologici : „Ceea ce se descoperă în ultimă analiză în dosul tuturor faptelor sociale, al tuturor instituțiilor, al tuturor organizațiilor, al tuturor manifestărilor sociale, sînt — peste tot și totdeauna — feluri (maniere) de a simți, de a vorbi și de a acționa colective, comune membrilor unor grupuri mai mult sau mai puțin întinse, care s-au concretizat și... solidificat mai mult sau mai puțin durabil în aceste fapte, instituții, organizații, manifestări" [5]. În „ultimă analiză", fenomenele sociale sînt fenomene *psihice*, dar „de un ordin nou, care nu se limitează la datele conștiinței individuale" [6]. Sociologia depășește deci, în concepție durkheimistă, psihologia individuală, precum și interpsihologia (în sensul lui Tarde), dar se situează pe o treaptă intermediară, ea este o *psihologie colectivă*, nu o sociologie propriu-zisă. Emile Durkheim este perfect conștient de acest lucru, dar nu întrevede consecințele nefaste pentru sistemul său de gîndire,

[1] E. Durkheim, *Sociologie et philosophie*, Paris, 1924, p. 2.

[2] *Sociologie et philosophie*, Préface de C. Bouglé, Paris, 1924.

[3] Prin „forme materiale" durkheimiștii înțeleg aspectele „antropogeografice" teritoriale și cele demografice ale societății. Vezi Maurice Halbwachs, *Morphologie sociale*, Paris, 1938.

[4] C. Bouglé, *op. cit.*, p. IX.

[5] Ch. Blondel, *Introduction à la psychologie collective*, Paris, 1928, p. 40.

[6] Ch. Blondel, *op. cit.*, p. 41. E. Durkheim, *Les Règles de la méthode sociologique*, p. 5—19.

care rămîne tributar psihologiei, tăindu-şi orice posibilitate de a întemeia o sociologie ştiinţifică. El scrie textual: „Cînd spunem scurt psihologie, înţelegem psihologie individuală... (pe cînd) psihologia colectivă este întreaga sociologie" [1]. Şi tot „textual" se apără de *materialism*: „Exact dimpotrivă, din punctul de vedere în care ne situăm, dacă însuşirea distinctivă a vieţii reprezentative la individ se cheamă *spiritualitate*, atunci va trebui să se spună despre viaţa socială că se defineşte printr-o *hiperspiritualitate*; înţelegem prin aceasta că atributele constitutive ale vieţii psihice se regăsesc (şi în viaţa socială), dar ridicate la o putere mult mai mare şi într-un fel care constituie ceva cu totul nou" [2].

Iată idealismul sau spiritualismul declarat pe faţă. E. Durkheim (ca şi ceilalţi gînditori burghezi amintiţi) a fost un erudit de seamă care cunoştea foarte bine şi materialismul istoric. Dacă nu l-a acceptat, faptul nu se datoreşte ignoranţei, ci pur şi simplu poziţiei lui ideologice de clasă, convingerilor lui politice reacţionare. În faza la care ne referim, sociologii şi psihologii burghezi sînt *burghezi* în chip conştient şi organizat, ei şi-au făurit „sistemele" nu numai pentru a exprima tendinţele sociale ale burgheziei, ci şi pentru a combate pe cît posibil tendinţele sociale şi concepţiile revoluţionare ale proletariatului. Faptul acesta este foarte important pentru înţelegerea exactă a sociologiei şi psihologiei sociale burgheze dezvoltate paralel cu cele proletare (marxist-leniniste), chiar şi atunci cînd aparent între cele două tabere nu se iveşte nici un contact şi nici un conflict precis (Durkheim nu citează şi nu combate pe faţă în scrierile sale principale nici o lucrare marxistă, procedînd pe deplin conştient, ca şi cum marxismul nici nu ar fi existat). Numai aşa se explică de ce sociologia şi psihologia socială burgheze de după apariţia marxismului sînt nu numai idealiste, antimaterialiste în chip spontan, dar sînt idealiste în chip deliberat, antimaterialiste în sens de antimarxism. Consecinţa inevitabilă impusă de logica luptelor de idei chiar şi sub forme savant deghizate prin „obiectivism" sau „nepartinitate" este exagerarea, dezvoltarea pînă la limitele extreme a tuturor tezelor idealiste, negarea pînă la absurd, împotriva tuturor evidenţelor, a tezelor materialiste. Luptele de idei ca expresie a luptelor de clasă explică deci folosirea resurselor ideologice (teoretice) de clasă ale burgheziei pînă la completa lor epuizare. Ideologia zisă „ştiinţifică" burgheză din perioada imperialistă a făcut eforturi disperate să dezvolte o sociologie şi o psihologie socială cu orice preţ nematerialiste. Urmarea a fost inevitabilă: treptata îndepărtare a celor două preocupări de realitate, deci inadecvenţă pe plan gnoseologic, treptata lor compromitere în ochii publicului ştiinţific, care a început să-şi dea seama, mai curînd sau mai tîrziu, de absurditatea acestei deplasări în ireal, după o logică sărăcită de orice conţinut.

După Durkheim există, ca şi după Tarde, două psihologii: una *individuală*, alta *socială* — ceea ce este exact [3] — dar societatea este

[1] Emile Durkheim, *Sociologie et philosophie*, p. 47, notă.

[2] *Ibidem*, p. 48.

[3] Fapt acceptat şi de ştiinţa marxist-leninistă. Vezi *Bazele filozofiei marxiste*, Editura politică, 1959, p. 672 şi urm.; A. G. Kovalev, *Despre psihologia socială* (cit.), p. 66—77.

complet dizolvată în psihologia socială (ca realitate), încît, implicit, nici psihologia socială (ca știință) nu se poate constitui din lipsa unei sociologii științifice care să fi stabilit structura societății, legile ei de dezvoltare, categoriile sociale fundamentale, deci cadrul unei cercetări nu numai psihologice, dar și sociologice, a fenomenelor psiho-sociale, în măsura în care sînt într-adevăr indivizibile. Există desigur o psihologie a maselor, o psihologie a claselor sociale, o psihologie a națiunilor etc., fenomene care fac parte din conștiința socială [1], dar ele nu pot fi cercetate științific dacă nu știm ce este o formație socială, ce sînt clasele, statele, națiunile, formele lor de organizare socială, cum apar, cum se dezvoltă, cum determină (pe ce bază, prin intermediul căror verigi) viața psihică a indivizilor și a colectivităților. Psihologia socială, ca domeniu de colaborare între psihologie și sociologie (asemenea biochimiei, astrofizicii, psihofiziologiei) presupune constituirea atît a unei psihologii științifice, cît și a unei sociologii științifice. Faptul acesta s-a întîmplat exclusiv prin apariția materialismului dialectic și istoric, care, așa cum a arătat V. I. Lenin, constatînd că „mersul ideilor depinde de mersul lucrurilor" ajunge la „singura concluzie compatibilă cu o *psihologie științifică*", iar prin noțiunea de formațiune socială și prin criteriul obiectiv al relațiilor de producție care „în calitatea lor de structură a societății" determină în ultimă instanță întreaga viață socială (implicit psihologia socială), „a ridicat prima oară *sociologia la rangul unei științe*" [2]. E. Durkheim, încercînd să explice societatea prin „reprezentările colective", prin „conștiința colectivă", adică prin fenomene psihosociale, și nu pe acestea prin „condițiile materiale de existență", prin „relațiile de producție" (care „corespund unei trepte de dezvoltare determinate a forțelor materiale de producție"), se înfundă în chip inevitabil, ca toți idealiștii, în metafizică socială [3]. Învățătura marxistă că „nu conștiința oamenilor le determină existența, ci, dimpotrivă, existența lor socială le determină conștiința" [4], constituie o critică integrală și nimicitoare atît a concepției lui G. Tarde despre „acțiunile intermentale", cît și a lui Durkheim, despre „reprezentările colective" (și în general despre „psihismul colectiv"). Evident, critica aceasta nu se referă la *fapte*, care există și deci trebuie studiate, ci numai la concepția despre ele, la interpretarea și explicarea lor nedialectică. *O psihologie socială științifică nu este posibilă decît pe temeiuri marxist-leniniste* [5].

Nu putem discuta aici aplicațiile multiple ale „sociologismului", pe care Durkheim și colaboratorii săi le-au făcut în diferite domenii ale psihologiei sociale (psihologia religiei, moralei, educației, sinuciderii, a cu-

---

[1] Vezi *Bazele filozofiei marxiste*, cap. XVII.; dar mai ales A. G. Kovalev, *op. cit.*, p. 73.

[2] V. I. Lenin, *Opere alese în două volume*, vol. I. Partea I, Ed. P.C.R., 1946, p. 101. Precizarea din paranteză privind psihologia socială și sublinierile sînt ale noastre. Vezi și V. P. Tugarinov, *op. cit.*, p. 18 și urm.

[3] Termenul există, nu este creat de noi. Cf. Ernst Karl Winter, *Die Sozialmetaphysik der Scholastik*, Leipzig-Wien, 1929. Să amintin că Tarde învinuia pe Durkheim de „scolastică", iar Durkheim pe Tarde de „literatură" (beletristică).

[4] K. Marx, *Contribuții la critica economiei politice*, E.S.P.L.P., p. 9.

[5] Vezi A. G. Kovalev, *op. cit.*, precum și M. Ralea și T. Herseni, *op. cit.*, p. 16—17.

noașterii, a dreptului etc.) [1], dar putem afirma fără greutate că toate sînt viciate de concepția sa psihologizantă, idealistă și spiritualistă [2]. Mai trebuie să amintim însă poziția lui în problema raporturilor dintre psihologie și sociologie, care, deși în general justă, a atras, prin exagerările și dogmatismul ei, reacția propriilor săi colaboratori și elevi.

Durkheim a depus eforturi cu totul deosebite, făcînd din aceasta un leitmotiv al tuturor scrierilor sale, pentru a demonstra caracterul *sui generis*, ireductibil la orice altceva, a ceea ce numește el „fapte sociale". E drept că acestea constau, după Durkheim, ca și cele psihice (individuale), în feluri de a acționa, gîndi și simți care împreună formează „conștiința colectivă", dar ceea ce le caracterizează este — așa cum am văzut — faptul că sînt *exterioare* individului și au o putere de *constrîngere* în virtutea căreia se impun indivizilor. Deci faptele sociale nu se confundă nici cu „fenomenele organice" (biologice), pentru că ele constau din *reprezentări* și *acțiuni*, dar nici cu „fenomenele psihice", care nu au existență decît în și prin conștiința *individuală*. E vorba așadar, după Durkheim, de două ordine de fapte psihice : unele individuale („conștiința individuală"), altele colective („conștiința colectivă"), perfect paralele ca formă (simțire, gîndire, voință), dar profund diferite ca mecanisme, conținut și forță de înrîurire. Spre deosebire de Auguste Comte, Durkheim recunoaște necesitatea și „legitimitatea" psihologiei ca știință autonomă, atît față de fiziologie, cît și față de sociologie. Viața fiziologică, viața fizică și viața socială sînt trei domenii de fapte ireductibile unele la altele, de unde urmează că sînt ireductibile unele la altele și fiziologia, psihologia și sociologia (citește : psihologia colectivă) care le studiază. Durkheim nu se oprește aici. Dacă refuză orice explicație psihologică a faptelor sociale, el socotește că întreaga viață psihică superioară a omului se datorește societății — ceea ce este exact [3] — numai că, în concepția lui, aceasta se cheamă că „reprezentările individuale" nu înrîuresc „reprezentările colective" sub nici o formă (ceea ce este exagerat), pe cînd „reprezentările colective" determină și chiar înlocuiesc pe cele „individuale" (ceea ce este de asemenea exagerat). Acestea din urmă „în cea mai mare parte a lor nu sînt decît prelungirea celor dintîi în interiorul conștiinței". Societatea se „interiorizează" în indivizi [4]. Prin aceasta individul pierde orice spontaneitate și creativitate, fiind considerat în întregime ca un produs mecanic al societății, mai exact, ca un „epifenomen" al ei. Toate capitolele privitoare la viața psihică

[1] Vezi lucrările indicate la nota 6, p. 72, precum și numeroasele studii și analize critice ale lui E. Durkheim din *L'Année Sociologique*, întemeiată și condusă de el, 1896—1912, 12 vol.

[2] E. Durkheim, ca și G. Tarde, a fost criticat și de pe poziții idealiste, cf. Roger Lacombe, *La Méthode sociologique de Durkheim*, Paris, 1926 ; Daniel Essertier, *Psychologie et sociologie*, Paris, 1927, p. 9—36 — precum și de pe poziții clericale, care nu ne interesează aici.

[3] Vezi și A. G. Kovalev și V. N. Measișcev, *op. cit.* ; A. Sișkin, *Bazele moralei comuniste*, E.S.P.L.P., 1956.

[4] Tema aceasta a „interiorizării" sau „socializării" ca proces unilateral, nedialectic, este tratată pe larg de durkheimiști și adepții lor în cele mai variate lucrări și domenii. Cf. E. Durkheim, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, 1912 ; L. Lucien Lévy-Bruhl, *La Morale et la science des mœurs*, Paris, 1903 ; P. Fauconnet, *La Responsabilité*, Paris, 1920 ; G. Davy, *La Foi jurée*, Paris, 1922 ; C. Bouglé, *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, Paris, 1922 ; F. Paulhan, *Les Transformations sociales des sentiments*, Paris, 1920 ; Georges Dumas, *La Vie affective. Physiologie, psychologie, socialisation*, Paris, 1948 etc.

superioară a omului (de la caracter și personalitate, pînă la sentimente, reprezentări, memorie etc.) trec din domeniul psihologiei în al „sociologiei" în acest înțeles de psihologie colectivă [1]. Sociologia durkheimistă încorporează toate părțile mai importante ale psihologiei individuale pe motivul că ele sînt determinate social. Cum am precizat, reacția n-a întîrziat să apară. Amintim numai cîteva din aceste critici, doar cu titlu de exemplu, fără să stăruim asupra lor, deoarece, fiind făcute de pe poziții idealiste, neștiințifice, nu ne scutesc de o critică în adevăratul înțeles al termenului. Majoritatea acestor „critici" trebuie la rîndul lor criticate [2].

Marcel Mauss, fără a părăsi pozițiile durkheimiste, încearcă o „împăcare" a sociologiei cu psihologia, un mod de colaborare mai puțin supărător pentru psihologi. După el, „întreaga teorie a reprezentărilor colective și a practicilor colective, întreagă această parte psihologică" a studiilor sociologice depinde, în afară de sforțările proprii, de statistică, istorie și *psihologie*. Numai aceasta din urmă „ne îngăduie să le înțelegem, adică să le traducem, oricare ar fi ele (reprezentările și practicile colective), în termeni preciși, inteligenți și științifici" [3].

Cu toate că Mauss insistă în numeroase rînduri asupra necesității unui „studiu al omului complet", al „omului total" [4] — el este dispus să „psihologizeze" și mai mult sociologia, adică să interpreteze fenomenele sociale de pe poziții idealiste, subiectiviste, în loc de a dirija sociologia și psihologia însăși spre poziții materialiste, obiectiv științifice [5].

Alt durkheimist de seamă, C. Bouglé, care s-a preocupat de raporturile dintre sociologie și psihologie, consideră „conștiința colectivă" ca o simplă „ipoteză de lucru" [6]: „Dacă am putea spune măcar că totul se petrece *ca și cum* o conștiință colectivă prezidează la destinele unei națiuni, ale unei biserici, ale unei corporații, aceasta ar fi de ajuns ca noțiunea (de conștiință colectivă) să fie o călăuză utilă pentru cercetare" [7]. În orice caz declarația aceasta nu numai prudentă, dar net defensivă, a unuia din fruntașii școlii durkheimiste, făcută după 40 de ani de speculații în legătură cu „conștiința colectivă", nu este lipsită de interes. O *ipoteză de lucru* este una, o *realitate* este cu totul altceva. În fond, a te situa pe o asemenea poziție înseamnă a recunoaște că studiul științific al fenomenelor

---

[1] Cf. Ch. Blondel, *La Conscience morbide*, Paris, 1914; M. Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, 1925; precum și vasta operă colectivă *Traité*... și *Nouveau traité de psychologie*, sub. red. lui Georges Dumas (la care colaborează și numeroși durkheimiști: G. Davy, Ch. Blondel etc.).

[2] Critica cea mai acerbă și-au făcut-o G. Tarde și E. Durkheim *reciproc*.

[3] M. Mauss, *Rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie* (1924), în vol. *Sociologie et Antropologie*, par Marcel Mauss, précédé d'une Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss, par Ch. Lévi-Strauss, Paris, 1950. Vezi p. 291.

[4] Vezi *op. cit.*, p. 304 și urm.

[5] M. Mauss ajunge în cele din urmă să declare că: „orice fenomen social... este și arbitrar" (vezi vol. *Civilisation, le mot et l'idée*, publ. de Centre International de Synthèse, Paris, 1929, p. 97).

[6] Aceeași atitudine a avut-o după moartea lui Durkheim și P. Fauconnet.

[7] C. Bouglé, *Bilan de la sociologie française contemporaine*, Paris, 1935, cap. I. *Sociologie et psychologie*, p. 11. Vezi și studiile mai vechi: *Sociologie et psychologie*, în *Revue de l'Enseignement français hors de France*, oct. 1923, și *Sociologie, psychologie et histoire*, în *Revue de Métaphysique*, 1898.

psihice colective este de făcut de acum încolo. Psihologia socială sau psihologia colectivă durkheimistă s-a transformat pe nesimțite dintr-o *teorie* într-un simplu *program* de lucru.

În sfîrșit, alt durkheimist, Charles Blondel, manifestă tendințe și mai prudente, uneori pînă la „moderațiile" specifice eclectismului. În lucrarea sa *Introduction à la psychologie collective* (1928), el încearcă o apropiere nu numai între Comte și Durkheim, ceea ce este firesc, dar și între Tarde și Durkheim, arătînd, nu fără originalitate și nici fără orice temei, că în fond pozițiile nu sînt inconciliabile, fapt perfect explicabil dacă se adaugă că este vorba de poziții de clasă idealiste contemporane, care cu necesitate au o bază și deci o geneză socială comună.

Charles Blondel consideră că trebuie să se deosebească în domeniul psihologiei trei categorii de cercetări: „psihologia specifică (în înțeles de specie biologică) sau psihofiziologică, pentru a studia ceea ce datorează omul organizării sale specifice; psihologia colectivă, pentru a studia ceea ce datorește mediului său social, psihologia diferențială, pentru a studia ceea ce datorează indivizii particularităților fiziologice și existenței lor sociale" [1]. „Interpsihologia" și „psihologia mulțimilor" (psychologie des foules) nu sînt decît „anexe ale psihologiei colective" [2]. Pe nesimțite, Charles Blondel dă „psihologiei colective" o accepțiune diferită față de ceilalți durkheimiști. După el „psihologia colectivă" este o ramură a psihologiei, un punct de vedere alături de cel fiziologic și cel individual psihologic, în cercetarea aceluiași obiect de studiu care este *omul concret* (deci nu societatea și nici fenomenele psihice colective). De aceea „psihologia" lui „colectivă" nu se mai ocupă, ca în cazul lui Durkheim, de „societate", ci de „*partea colectivului în viața mentală*" (în percepție, memorie viața afectivă etc.) [3], ceea ce, firește, este perfect justificat. Numai că, în felul acesta psihologia socială propriu-zisă, adică studiul fenomenelor psihice *colective* diferite de cele individuale (psihologia claselor, psihologia profesiunilor, psihologia maselor, psihologia revoluțiilor, psihologia popoarelor, psihologia relațiilor internaționale, psihologia păcii și a războiului etc.) rămîne neconstituită. Am văzut însă că pe bazele „sociologiei durkheimiste" ea nici nu se poate constitui. Urmașii lui Durkheim au început să-și dea seama, unul după altul, de acest adevăr, încît nu stăruim. Se desprinde în orice caz constatarea că la capătul atîtor eforturi ale „școlii sociologice franceze", în care s-a irosit multă inteligență și erudiție, bilanțul este iremediabil falimentar. Burghezia franceză, angajată în faza ei finală de descompunere a capitalismului, nu mai putea genera de pe pozițiile ei de clasă o ideologie științifică progresistă cu rezultate transmisibile de la o epocă la alta. Atît psihologismul tardean, cît și sociologismul durkheimist sînt încercări ideologice de a ascunde prin iluzii spectaculoase, soarta istorică ireversibilă a capitalismului francez muribund.

[1] Ch. Blondel, *op. cit.*, p. 191.

[2] *Ibidem op. cit.*, p. 206.

[3] *Ibidem op. cit.*, 105—188. Vezi și celelalte lucrări ale lui Ch. Blondel: *La Conscience morbide*, Paris, 1914; *La Psychanalyse*, Paris, 1924; *Les Volitions*, *La Personnalité*, în *Traité de Psychologie*, par Georges Dumas, t. II, Paris, 1924; *La Mentalité primitive*, Paris, 1926 etc.

Sociologismul durkheimist a devenit falimentar prin absolutizarea conștiinței sociale în detrimentul existenței sociale, al relațiilor sociale materiale. El nu neagă fenomenele tehnologice, economice, statale etc., ca atare, dar le tratează ca fenomene dependente sau chiar direct ca fenomene de conștiință colectivă. În felul acesta, conștiința colectivă apare ca o realitate mistică, de sine stătătoare, cu o putere de creație care izvorăște din sine însăși, nu din reflectarea existenței sociale, cum se petrec lucrurile în realitate. Criticile care i s-au adus de pe diferite poziții dar mai ales răspîndirea materialismului istoric în cercuri tot mai largi de gînditori, chiar dacă el nu a fost acceptat totdeauna fățiș sau integral, ceea ce se întîmplă frecvent în rîndurile oamenilor de știință din țările burgheze, a avut ca rezultat punerea în lumină a unor deficiențe grave, greu de remediat, iar în cele din urmă, discreditarea și îndepărtarea lui din arsenalul ideologic al burgheziei franceze.

La rîndul lui, psihologismul tardean a devenit falimentar prin absolutizarea și mai exagerată a interacțiunilor mentale, pînă și în detrimentul conștiinței sociale. Întreaga societate de la industrie, agricultură, comerț, finanțe, transporturi, pînă la stat, justiție, știință, artă, religie etc., este explicată prin raporturi interindividuale, de ordin pur psihic. Discreditarea psihologismului ca teorie generală despre societate a fost deci în chip inevitabil și mai mare decît a sociologismului. Ceea ce a supraviețuit acestui dezastru teoretic în amîndouă cazurile, n-au mai fost sistemele de gîndire, ci doar unele elemente disparate, secundare sau derivate ale lor, folosite izolat în cadrul altor concepții, al altor construcții teoretice.

În strînsă colaborare cu „durkheimiștii", totuși cu o independență destul de mare, cel puțin ca preocupări și metodă de lucru, și-a desfășurat activitatea și L. Lévy-Bruhl. El este autorul faimoasei teorii despre „mentalitatea prelogică a popoarelor primitive" (actuale) [1], care a stîrnit numeroase discuții în toată lumea [2] și pe care, în cele din urmă a renegat-o autorul însuși [3], fără ca prin aceasta să-i poată opri răspîndirea și amplificarea, deci nici consecințele social-politice vătămătoare (justificarea ideologică a colonialismului) [4]. Problema mentalității primitive în cadrul sociologiei și psihologiei sociale burgheze este prea importantă ca s-o putem examina critic în articolul de față. Ea reclamă o tratare aparte, pentru care ne gîndim la un studiu special, la un articol dedicat exclusiv acestei probleme, care, din păcate, își mai păstrează încă actualitatea și deci reclamă o critică mai amănunțită. Vom aminti însă pe scurt cîteva din liniile secundare ale psihologiei sociale burgheze din Franța, care s-au desfășurat mai mult sau mai puțin independent de liniile ei prin-

[1] Lucrările sale principale sînt : *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, 1910 ; *La Mentalité primitive*, Paris, 1922 ; *L'Ame primitive*, Paris, 1927 ; *Le Surnaturel et la nature dans la mentalité primitive*, Paris, 1933 ; *La Mythologie primitive*, Paris, 1935 ; *L'Expérience mystique et les symboles chez les primitifs*, Paris, 1938.

[2] Cf. O. Leroy, *La Raison primitive*, Paris, 1927 ; D. Essertier, *Les Formes inférieures de l'explication*, Paris, 1927 ; vezi bibl. în D. Essertier, *Sociologie et psychologie*, p. 168 și urm.

[3] Vezi *Les Carnets de L. Lévy-Bruhl*. Préface de Maurice Leenhardt, Paris, 1949, p. 62, p. 165 (operă postumă).

[4] Cf. și M. F. Nesturh, *Rasele omenești*, Editura științifică, 1957, „Rasa și psihicul" (p. 104—109), „Rasa și nivelul cultural" (p. 109—111).

cipale, marcate pînă la al doilea război mondial de Tarde și de Durkheim, împreună cu adepții lor [1].

În afară de „interpsihologia" de nuanță tardeană și de „psihologia colectivă" de nuanță durkheimistă, s-a dezvoltat în Franța ultimelor decenii ale veacului trecut și primelor patru decenii ale veacului nostru, o mulțime de preocupări în cadrul ideologiei reacționare burgheze, care prezintă un interes și pentru psihologia socială, ca : psihologia mulțimilor sau „a maselor", „psihologia popoarelor" (respectiv „psihologia etnică"), „psihologia politică", „psihologia colonială" etc.

Psihologia mulțimilor se leagă mai ales de numele lui Gustave Le Bon, un autor mediocru, lipsit de originalitate [2], dar un vulgarizator îndrăzneț și lipsit de scrupule a tot felul de idei retrograde, antiprogresiste. Cartea care i-a asigurat o tristă celebritate în cele mai reacționare cercuri ale lumii se intitulează *Psychologie des foules* și a fost tradusă rînd pe rînd, începînd din 1895, cînd a fost dată la iveală, în mai toate limbile importante ale lumii, iar în Franța a atins zeci de ediții [3]. G. Le Bon este un scriitor contrarevoluționar, antisocialist, perfect conștient de poziția lui de clasă [4]. Pornind de la ideea că „acțiunea inconștientă a mulțimilor substituită activității conștiente a indivizilor, reprezintă o caracteristică a epocii actuale" [5], el consideră că studiul psihologiei mulțimilor constituie pentru „legislatori și oamenii de stat"(burghezi) un mijloc de a le guverna sau „cel puțin de a nu fi în întregime guvernați de ele" [6]. Le Bon nu-și pierde vremea cu speculații filozofice sau cu preocupări morale privind adevărul științific și progresul uman. El utilizează „știința" în chip deliberat ca armă defensivă, mai ales față de ofensiva revoluționară a proletariatului, față de socialism [7]. „Azi—scrie Le Bon la 1895 — revendicările maselor devin din ce în ce mai lămurite și tind să distrugă din temelii societatea actuală pentru a readuce acel comunism primitiv care a fost starea normală a tuturor grupurilor umane înainte de aurora civilizației. Reducerea orelor de lucru, exproprierea minelor, a căilor ferate, a uzinelor, a solului ; împărțirea egală a produselor, îndepărtarea claselor superioare în folosul celor populare etc., iată de ce gen sînt aceste revendicări" [8]. De aici toate invectivele imaginabile la adresa maselor : „ele nu pot exercita decît un rol destructiv", „sînt totdeauna dominate de inconștient", ș.a.m.d. În 1944 a urmat însă insurecția națională, masele franceze, conduse de Partidul Comunist Francez, și-au eliberat patria de ocupația hitleristă. Nici cel mai miop intelectual francez nu mai putea

---

[1] Vezi pentru documentare : D. Parodi, *La Philosophie contemporaine en France* (cit.) ; C. Bouglé, *Bilan de la sociologie française contemporaine* (cit.) ; *Les Sciences sociales en France* (cit.).

[2] A fost influențat în special de Sc. Sighele, *La folla delinquente*, Torino, 1891 ; trad. fr. *La Foule criminelle. Essai de psychologie collective*, Paris, 1892.

[3] Noi folosim ediția a 32-a din 1925.

[4] Cf. și *La Révolution française et la psychologie des révolutions*, Paris, 1913 — lipsită de orice valoare științifică.

[5] G. Le Bon, *Psychologie des foules*, prefața.

[6] *Ibidem*, p. 7.

[7] Cf. și cartea lui, *La Psychologie du socialisme*, lipsită de orice valoare științifică.

[8] G. Le Bon, *Psychologie des foules*, p. 4.

susține în aceste condiții tezele psihologice antipopulare ale unui Le Bon [1], dezmințite flagrant de întîmplări imediate, glorioase [2]. Chiar și generațiile actuale ale burgheziei franceze, oricît ar rămîne ele de reacționare, își dau seama de rolul politic creator al maselor, chiar dacă doresc să le capteze în favoarea lor. În noile împrejurări, influența lui Gustave Le Bon se pare că și-a încheiat definitiv „voga". Concepția lui înveninată despre psihologia maselor este combătută azi, fără cruțare de foarte mulți reprezentanți ai sociologiei și psihologiei sociale contemporane [3].

Din motive diferite, sînt dați azi uitării și alți reprezentanți ai sociologiei și psihologiei sociale burgheze franceze de odinioară, opera lor fiind depășită, învechită. În situația aceasta, se găsesc Alfred Espinas [4], Jean Izoulet [5], René Worms [6], Gaston Richard [7] etc. Tot numai un interes istoric prezintă „Al V-lea Congres Internațional de Sociologie de la Paris", din 1903, care a avut ca temă : „raporturile dintre psihologie și sociologie" [8]. Amintim „Raportul inaugural" al lui G. Tarde, în care a subliniat din nou că sociologia nu este decît o „psihologie intermentală" și progresul ei nu se poate asigura decît prin „psihologizare". Cu acel prilej, E. de Roberty a susținut „originea dublă", *biosocială* a „faptului psihic" [9]; iar Raoul de la Grasserie a prezentat „psihologia colectivă" ca pe o știință „hibridă" și a încercat o clasificare a grupurilor sociale care reprezintă aceste caracteristici „hibride" [10]. Ulterior, literatura psiho-sociologică de limbă franceză (în care se încadrează de obicei și autori din Belgia, Elveția și alte țări) s-a dezvoltat foarte mult, dar ea nu prezintă față de cele două linii amintite — a lui Tarde și Durkheim — decît încercări eclectice, în general lipsite de valoare[11].

Sînt mai interesante, pentru că exercită direct sau prin verigi intermediare oarecare influențe, cel puțin ca preocupări și orientare, asupra psihologiei sociale burgheze franceze actuale, încercările de psihologia popoarelor, cele de psihologie politică și de psihologie colonială.

---

[1] G. Le Bon a influențat mult timp știința burgheză, fiind utilizat de toți cei care s-au ocupat de „psihologia maselor".

[2] „Franța care este iubită — scrie Maurice Thorez — este Franța Marii Revoluții din 1789, este Franța insurecției armate din 1944..." (*Une politique de grandeur française*, p. 373).

[3] „În Franța — scrie Armand Cuvillier — psihologia mulțimilor a fost vulgarizată de Gustave Le Bon (1841—1931), într-o carte (1895), în realitate extrem de confuză și care și-a datorat succesul mai ales caracterului ei tendențios". (*Manuel de sociologie*, avec notices bibliographiques, t. I, Paris, 1958, p. 33. Vezi și paragr. 35, p. 113—116).

[4] În special *Des societés animales. Étude de psychologie comparée*, Paris, 1877.

[5] *La Cité moderne et la métaphysique de la sociologie*, Paris, 1894.

[6] Biologizant. A scris, între altele, o broșură : *Psychologie collective et Psychologie individuelle*, Paris, 1898.

[7] Eclectic. Vezi, între altele, *Notions élémentaires de sociologie*, Paris, 1903, în care tratează și problema raporturilor dintre psihologie și sociologie. La început „durkheimist", s-a rupt de „școala sociologică franceză", acuzînd-o de „ateism dogmatic", Cf. G. Richard, *L'Athéisme dogmatique en sociologie religieuse*, Strasbourg, 1923.

[8] Vezi *Annales de l'Institut International de Sociologie*, t.X, 1904.

[9] Comunicarea : *Sociologie et psychologie — une hypothèse sur la nature intime du fait social. Double origine du fait psychique.*

[10] Comunicarea : *Des sciences intermédiaires entre la psychologie et la sociologie.*

[11] Vezi de pildă G. L. Duprat, *Introduction historique à la psychologie sociale*, Paris, 1919 (cu numeroase date bibliografice) sau același : *Psychologie sociale*, Paris, 1920.

Ch. Letourneau este printre primii cercetători francezi care au schițat o sociologie pe baze etnografice [1], ceea ce a dus treptat la preocuparea numită ulterior — arbitrar — „sociologie primitivă" [2] și a conceput, pe aceleași baze etnografice, o „psihologie etnică", definită ca știința despre „mentalitatea raselor și popoarelor" [3], identificînd-o în mare măsură cu *psihologia colectivă*. Studiul „mentalității primitive" a fost reluat pe alte baze, cum am amintit, de L. Lévy-Bruhl și adepții săi, iar „psihologia etnică", mai exact psihologia pe bază de materiale etnografice și folcloristice [4] se menține sub diferite denumiri în Franța pînă azi [5]. Greșeala lui Ch. Letourneau nu constă în încercarea însăși de a utiliza datele etnografiei în sociologie și psihologia socială [6], ci în concepția greșită despre structura și dezvoltarea societății. „Mentalitatea colectivă" există, dar ea nu apare, nu se desfășoară și nici nu se dezvoltă în chip arbitrar ci în funcție de structura economică și legile obiective de dezvoltare a formațiunilor și claselor sociale care o generează și pe care le reflectă. „Psihologia socială materialistă (singura științifică) trebuie să cerceteze psihologia maselor ca o reflectare a condițiilor economice și politice de viață ale întregului popor, ale unei clase, ori ale unei pături a populației. Cu alte cuvinte nu fenomenele psihologice trebuie să explice viața și dezvoltarea societății, ci viața societății trebuie să explice caracterul fenomenelor psihice" [7].

Același punct de vedere marxist-leninist se impune și în critica celorlalte capitole ale psihologiei sociale, care au primit în Franța diferite denumiri ca „psihologie politică" [8], „psihologia poporului..." (e vorba de psihologia concretă a popoarelor moderne)[9], „psihologie economică" [10], „psihologie militară"[11] etc. — care au fost inițiate mai demult și care sînt cultivate sub diferite forme și în prezent[12]. Este o trăsătură caracteristică a psihologiei sociale franceze, de a crea termeni prin îmbinarea „psihologiei" cu tema psiho-socială concretă pe care o abordează (pînă la „psihologia

---

[1] Ch. Letourneau, *La Sociologie d'après l'éthnographie*, Paris, 1880.

[2] Vezi de pildă R. Lowie, *Traité de sociologie primitive* (trad. E. Métraux), Paris, 1935. Titlul original este altul.

[3] Ch. Letourneau, *La Psychologie ethnique. Mentalité des races et des peuples*, Paris, 1910.

[4] Cf. și G. Luquet, *Sur l'utilisation psychologique des documents ethnographiques*, în *Revue Philosophique*, t. II, 1915.

[5] Vezi bibl. în Jean Stoetzel, *op. cit.*

[6] Ceea ce au făcut totdeauna materialiștii istorici.

[7] A. G. Kovalev, *op. cit.*, p. 74.

[8] De exemplu E. Boutmy, *Essai d'une psychologie politique du peuple anglais au XIX-ème siècle*, Paris, 1901 ; sau același, *Éléments d'une psychologie politique du peuple américain*, Paris, 1902.

[9] De ex. A. Fouillée, *Esquisse d'une psychologie des peuples européens*, Paris, 1903 ; R. De la Grasserie, *Essai d'une psychologie du peuple breton*, Nantes, 1905.

[10] De ex. G. Tarde, *La Psychologie économique*, 2 vol., Paris, 1902.

[11] Cf. de ex. E. Tardieu, *Psychologie militaire*, Bruxelles, 1898 ; M. Campiano, *Essai de psychologie militaire individuelle et collective*. Préface de Th. Ribot, Paris, 1902.

[12] De ex. Alfred Sauvy, *La Nature sociale. Introduction à la psychologie politique*, Paris, 1957 ; P. H. Maucorps, *Psychologie militaire*, Paris, 1948 ; P. L. Reynaud, *La Psychologie économique*, Paris, 1954.

orașului", „psihologia convertirii" etc.[1]), cum procedează de altfel și sociologia franceză burgheză [1].

În sfîrșit, fiind vorba de o țară colonialistă, sociologii și psihologii sociali burghezi reacționari din Franța au dezvoltat, cum era de așteptat, și o sociologie și o psihologie colonială [2]. Ele apar mai mult sau mai puțin fățiș ca instrumente ideologice ale exploatării coloniale, încît nu este greu de demonstrat caracterul lor reacționar, inuman și antiștiințific. Totuși o critică temeinică nu se poate mărgini la considerații generale, oricît ar fi ele de juste, ci trebuie să examineze fiecare poziție după specificul ei ideologic și de clasă.

Ceea ce am vrut să arătăm în studiul de față a fost numai faptul că psihologia socială teoretică burgheză franceză „clasică", utilizîndu-și în toiul luptelor de idei — ca efect inevitabil al descompunerii capitalismului însuși, care o generează — pînă la limitele extreme ale logicii formale posibilitățile ei speculative, opunînd materialismului istoric fie factorii psihici („spirituali") *individuali*, fie factorii psihici („spirituali") *colectivi*, — iar alți factori nemateriali nemaifiind — s-a distrus ea singură, dezvăluindu-și prin exces de „raționalitate", de constructivism logic, lipsa ei de rațiune științifică, de oglindire a societății reale. Prin aceasta s-au închis căile oricărei speculații de acest fel, iar psihologia socială burgheză franceză a fost nevoită să se retragă pe poziții mai puțin critice, mai puțin discutabile, fiind prin însăși natura fenomenelor cercetate de un interes mărunt, neinteresant, neconcludent. Perspectiva „macroscopică", singura adecvată în domeniul sociologiei și psihologiei sociale, ca metodă principală, a fost înlocuită cu perspectiva „microscopică", ceea ce înseamnă fugă premeditată din fața marilor probleme sociale și ideologice ale perioadei de trecere revoluționară de la capitalism la socialism.

Am plecat de la constatarea că sociologia și psihologia socială burgheză din Franța marchează după al doilea război mondial o tendință dominantă, precis conturată, spre „cercetări empirice", în detrimentul celor *teoretice*. Dacă nu ne lăsăm înșelați de aparențe, trebuie să subliniem fără înconjur că această orientare nu înseamnă o cotitură, o nouă direcție a celor două pseudoștiințe — nici de concepție, nici de metodă — ci pur și simplu (fenomen de valoare simptomatică) : *o scădere de nivel*. Ideologia burgheză și-a epuizat resursele teoretice, „logice", explicative și încearcă să se situeze mai jos, pe poziții empirice, „grafice", descriptive. Sociologia devine sociografie, psihologia socială psihosociografie și în același timp din „macroscopice" devin „microscopice" (reducere bidimensională : de

---

[1] De ex. H. Fiérens-Gevaert, *Psychologie d'une ville. Essai sur Burges*. Paris, 1902 ; Raoul Allier, *La Psychologie de la conversion chez les peuples non-civilisés*, 2 vol., Paris, 1925 ; 1925, etc.

[1] În special „școala sociologică franceză". Cf. E. Durkheim și P. Fauconnet, *Sociologie et sciences sociales*, în *Revue Philosophique*, 1903.

[2] Vezi de ex. R. Maunier, *Sociologie coloniale*, vol. I. *Introduction à l'étude du contact des races*, Paris, 1932 ; vol. II. *Psychologie des expansions*, Paris, 1936 ; iar mai recent, printre altele, O. Mannoni, *Psychologie de la colonisation*, Paris, 1950.

la ideologie la factologie, de la integralitate la parțialitate). Fenomenul nu este exclusiv francez, el apare concomitent ca rezultat al aceloraşi obiective de dezvoltare în toate țările lagărului imperialist în frunte cu S.U.A. Psihologii sociali burghezi contemporani au creat termenul de „microsociologie", utilizat deopotrivă în S.U.A., R.F.G., Anglia etc. [1], precum şi în Franța [2], unde fusese denumită mai demult, în sens peiorativ, „sociografie microscopică" [3]. „Microsociologie" pentru că locul formațiunilor sociale, al orînduirilor sociale, îl iau, ca obiect de studiu, grupurile mici, formate din cîțiva indivizi sau, pe alt plan, unități sociale concrete mărunte : un sat, o întreprindere, o instituție, un orăşel etc. „Micrologizarea" sociologiei şi psihologiei sociale burgheze contemporane are desigur cauze ideologice şi sociale multiple. Parte din ele sînt foarte bine studiate de M. Bahitov şi alți cercetători sovietici [4]. Ceea ce ni se pare deosebit de important e faptul că în stadiul actual de triumf al marxism-leninismului în toate domeniile ştiințelor sociale prin teoretizarea întregii istorii universale, făurindu-se o „macrosociologie", o teorie ştiințifică a „macrorelațiilor" (relațiile de producție, relațiile politice, juridice, ideologice etc.) şi a „macrostructurii" (structura economică şi de clasă a societății) ca să folosim de circumstanță limbajul lui Moreno şi Gurvitch — „microsociologia" se profilează tot mai clar ca o *retranşare* pe poziții ideologice de clasă, care apar momentan pentru apărătorii lor, cel puțin iluzoriu, mai uşor de susținut. Sociologia şi psihologia socială burgheze părăsesc conştient şi deliberat — atît Moreno, cît şi Gurvitch sînt *antimarxişti* înverşunați — pozițiile lor „macrologice" care am văzut că sînt *falimentare* [5] şi încearcă să mai salveze ce se mai poate din ideologia pseudoştiințifică a burgheziei, prin studiul mai puțin controlabil, pentru că este mai puțin cercetat de pe poziții materialiste, al „microstructurilor" şi „microrelațiilor", pe plan „experimental" şi „de teren". Pierzînd încrederea în posibilitatea unei victorii sau chiar numai a unei defensive acceptabile pe plan teoretic, intelectualitatea din slujba imperialismului se îndreaptă spre cercetări cu caracter documentar, tehnicist, tendință care caracterizează, în chip izbitor sociologia şi psihologia socială franceză

---

[1] Principalul reprezentant al microsociologiei americane este J. L. Moreno — vezi, între altele, lucrarea sa *Fondements de la sociométrie* (trad. H. Lesage şi Ph. Maucorps), Paris, 1954, cu bibliografia celor mai importanți „microsociologi" din toate țările capitaliste.

[2] Principalul reprezentant al ei este Georges Gurvitch- cf. de ex. lucrarea sa *Vocation actuelle de la sociologie*, Paris, 1950.

[3] Termenul a fost creat de adversarii ei (Durkheim şi Simiand). Vezi R. Aron, *op. cit.*, p. 32. Tot acolo termenul de „micrologizare".

[4] M. Bahitov, *Microsociologia — o utopie reacționară*, Editura ştiințifică, 1959.

[5] La concluzia aceasta ajung şi unii sociologi burghezi. Vezi de ex. Pitirim Sorokin, *Tendances et déboires de la sociologie américaine* (trad. C. Arnavon), Paris, 1959. Vezi pe plan marxist-leninist şi critica psihologiei burgheze contemporane schițată de Georges Politzer în *La Crise de la psychologie contemporaine*, Paris, 1947, precum şi prețioasele lucrări ale lui Roger Garaudy, în care se critică sociologia şi psihologia burgheză, în special în *Humanisme marxiste*, Paris, 1957, şi art. *Principalele curente în filozofia burgheză contemporană din Franța*, în *Probleme de filozofie*, trad. rev. sov., nr. 1, 1954, p. 197 — 225. În aceeaşi publicație : I. P Franțev, *Degradarea sociologiei burgheze contemporane*, p. 177—196.

burgheză în curs de desfășurare. Sociologia și psihologia socială de odinioară au eșuat lamentabil, fiind constrînse în toiul luptelor de idei să dezvolte idealismul pînă la absurd, ca să-l opună cu orice preț materialismului istoric în plină desfășurare, și astfel și-au epuizat toate resursele teoretice, fiind nevoite să se îndrepte spre alt gen de cercetări. Perioada actuală a psihosociologiei burgheze va constitui — cum am arătat de la început — obiectul unei analize critice aparte.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КРИТИКИ СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ БУРЖУАЗНОЙ ПСИХОЛОГИИ

РЕЗЮМЕ

После второй мировой войны французская социальная буржуазная психология ориентируется, в основном, на эмпирические исследования, на то, что когда-то называли, не без иронии, „микроскопической социографией". Сама теория из „макросоциологии" снижается до уровня „микросоциологии", которая не может ее заменить и лишь в крайнем случае пополняет ее. Этот процесс „микрологизации" современной буржуазной социологии и социальной психологии — потому что это явление свойственно не только французской психологии — указывает на определенное истощение идеологических источников буржуазии, свидетельствует о настоящем крахе спекулятивной реакционной социологии и социальной психологии. Речь идет не о простом преходящем кризисе, и меньше всего о новом направлении в буржуазной социологии и социальной психологии, а о безвыходном положении, которое связано еще и с тем, что все логические возможности теоретизовать общественную жизнь с идеалистических позиций уже исчерпаны. Современные буржуазные социология и социальная психология достигли своих теоретических рациональных пределов и отступают теперь на „микрологические" позиции, чисто местного характера.

Для того, чтобы это показать, необходимо дать анализ (который послужит своего рода историческим введением к последующей подробной критике) возникновения и развития французской социальной психологии от Огюста Конта до второй мировой войны, особенно социологизма, представленного французской социологической школой (школа Э. Дюркгейма), и психологизма, основанного Г. Тардом и продолженного его последователями. Оба направления идеалистичны и приводят всего лишь к неудачным попыткам сформулировать или „коллективную психологию" или „междупсихологию", одинаково не имеющих никакого основания sine qua non в научной социологии. Настоящая социальная психология может существовать, только опираясь на принципы исторического материализма.

PRÉMISSES HISTORIQUES DE LA CRITIQUE DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE BOURGEOISE FRANÇAISE D'AUJOURD'HUI

RÉSUMÉ

Depuis la seconde guerre mondiale, la psychologie sociale bourgeoise française est orientée surtout vers *les recherches empiriques*, vers ce que, à un moment donné, on a appellé — non sans trace d'ironie — « la sociographie microscopique». La théorie elle-même est ravalée du niveau de la « macrosociologie », à une « microsociologie » qui, incapable de la remplacer, peut tout au plus la compléter. Ce processus de rendre « micrologiques » la sociologie et la psychologie sociale bourgeoises contemporaines — puisque le phénomène n'est pas uniquement français — c'est le symptôme d'un certain épuisement des ressources idéologiques de la bourgeoisie, une vraie *faillite* de la sociologie et de la psychologie sociales *spéculatives*, réactionnaires. Il ne s'agit donc pas d'une simple crise passagère, et d'autant moins d'une nouvelle direction dans la sociologie et dans la psychologie sociales bourgeoises. Il s'agit d'une grave impasse liée au fait que toutes les possibilités logiques d'élaborer des théories sur la vie sociale à partir des positions idéalistes, ont été épuisées.

La sociologie et la psychologie sociales bourgeoises contemporaines ont touché à leurs limites théoriques « raisonables » et à présent se retranchent sur des positions « micrologiques », d'intérêt purement local.

Pour démontrer ses affirmations, l'auteur analyse — en tant qu'introduction historique à la critique détaillée qui s'ensuit — l'apparition et le développement de la psychologie sociale française, depuis Auguste Comte jusqu'à la seconde guerre mondiale, avec attention spéciale pour le *sociologisme* représenté par «l'école sociologique française » (l'école de E. Durkheim) et pour le psychologisme conçu par G. Tarde et continué par ses différents adeptes. Les deux courants sont idéalistes et ne mènent qu'à des tentatives manquées de formuler soit une « psychologie collective », soit une « interpsychologie », toutes les deux dépourvues de l'appui *sine qua non* qu'offre une sociologie scientifique.

Il est impossible de réaliser une psychologie sociale durable, en dehors des positions du *matérialisme historique.*

CAUZELE PSIHICE ALE ACȚIUNILOR GREȘITE ÎN ACTIVITATEA IMPIEGATULUI DE MIȘCARE ȘI MIJLOACELE DE PREVENIRE

DE

MIRCEA BOLOS și MARIA MAMALI

O sarcină principală a psihologiei muncii în lupta pentru creșterea productivității muncii constă în cunoașterea cauzelor psihice ale acțiunilor greșite și găsirea unor metode eficace pentru prevenirea acestora.

Acțiunile greșite, care se produc în cursul desfășurării unor activități, pot avea consecințe atît asupra calității producției — rebuturile și accidentele — cît și în ceea ce privește încetinirea ritmului producției.

Studiul acțiunilor greșite este cu atît mai important în profesiunile care implică o mare responsabilitate ca : impiegat de mișcare, mecanic de locomotivă, acar etc. întrucît greșelile în muncă pot produce perturbații în transporturile de cale ferată.

După cum arată psihologul sovietic S.G. Ghellerstein „psihologul poate aduce o contribuție utilă la lupta pentru securitatea muncii în producție și transporturi. În acest scop el trebuie să posede metode speciale de studiu al cauzelor accidentelor. În unele cercetări s-au găsit mijloacele de a analiza minuțios mișcările greșite care constituie, într-un fel sau altul cauza traumatismelor și accidentelor. Dacă aceste mișcări greșite au un caracter constant, dacă sînt legate de anumite particularități psihice-individuale ale muncitorului, atunci există toate motivele pentru a face din aceste particularități individuale obiectul unui studiu special și pentru a căuta metodele de preîntîmpinare a avariilor și accidentelor".

Precizăm că din punct de vedere psihologic este mai corect să se utilizeze noțiunea de acțiune greșită — decît cea de accident, care implică și efectele materiale ale acțiunii greșite.

În această lucrare ne vom referi numai la acțiunile greșite în munca impiegatului de mișcare, întrucît această profesiune complexă ne permite să analizăm manifestarea unor tipuri de greșeli destul de variate.

Pentru a aborda cu mai multă uşurinţă premisele de la care am pornit în această lucrare, vom face o prezentare sumară a rezultatelor obţinute de diverşi autori în studiul cauzelor psihice ale acţiunilor greşite.

Unii psihologi burghezi, analizînd din punct de vedere statistic persoanele care au cauzat un număr mai redus sau mai mare de accidente într-un anumit interval de timp, au ajuns la concluzia că accidentele survin cu precădere la aceleaşi persoane. După această concepţie, a *susceptibilităţii la accidente*, anumite persoane prezintă o predispoziţie înnăscută pentru aceste deficienţe în muncă. Studiind cauzele de accident s-a constatat că acestea se datoresc fie unor întîmplări neprevăzute, fie lipsei diferitelor aptitudini fiziologice şi psihice : atenţie, memorie, aprecierea vitezelor şi distanţelor, stăpînirea de sine, inteligenţa, calităţii vizuale deficitare, variaţia ciclului emoţional, nematurizare emoţională etc. (W. Moede, K. Marbe, S. Viteles, J. Tiffin şi alţii).

J. M. Lahy şi E. Korngold afirmă că accidentele se datoresc lipsei plasticităţii funcţionale şi imposibilităţii de readaptare continuă în cazul activităţii cu ritm impus sau timp limitat. Alţi autori (Adler, Kerr) în explicarea accidentelor acordă o importanţă deosebită motivelor de natură subconştientă (atitudinea de revendicare, frica, agresivitatea, tendinţa de autodistrugere), sau lipsei de integrare socială (neînţelegeri la serviciu, în familie etc.).

Întrucît, teoria susceptibilităţii la accidente la o analiză mai aprofundată s-a dovedit unilaterală, s-a propus o explicaţie mai largă prin adoptarea concepţiei privitoare la „riscul personal" care are în vedere şi periculozitatea mediului de lucru (A. Mintz şi L. Blum).

De altfel, alegerea criteriilor de comparaţie între grupele de oameni care au produs un număr diferit de accidente nu este clar stabilită şi înglobează elemente eterogene, care privesc mai mult consecinţele decît cauzele de accident (M. Roche).

S-a studiat şi influenţa altor factori în producerea accidentelor : lipsa de experienţă, boala, iuţeala în lucru, temperatura şi vizibilitatea, cînd acestea depăşesc anumite limite Vernon, Chambers).

Din analiza rezultatelor privitoare la studiul acţiunilor greşite în transporturi şi industrie, constatăm că, deşi s-au obţinut unele rezultate pozitive în această direcţie, unii psihologi apelează la interpretări idealiste. Aceştia explică producerea accidentelor prin prisma fatalităţii, hazardului, subconştientului sau a altor noţiuni nefundate ştiinţific. De asemenea, explicarea acţiunilor greşite prin lipsa unor aptitudini (atenţie, memorie) se aplică la un număr restrîns de profesii.

După cum ne arată K. Platonov, în studierea acţiunilor greşite, psihologul trebuie să găsească în lanţul cauză-efect, veriga principală care duce la rebut sau accident. Acţiunea greşită, care nu poate fi considerată întîmplătoare, constituie elementul ce tulbură desfăşurarea întregei activităţi.

Din punct de vedere al cauzalităţii accidentelor K. Platonov stabileşte 4 grupe de legităţi care depind de :

— particularităţile individuale ale omului ;
— metode nejuste ale învăţămîntului de producţie ;
— lipsurile de construcţii ale uneltelor şi maşinilor ;
— organizarea nejustă a muncii.

Desigur, o importanţă deosebită o prezintă acţiunile greşite care se întîmplă datorită celui care prestează munca, sau a „factorului personal".

În cercetările noastre, deşi ne referim cu precădere la factorul personal, nu avem în vedere indivizi izolaţi care au produs un anumit număr de accidente, ci acţiunile greşite ca rezultat al modului de integrare a omului în procesul muncii.

I

În studiul cauzelor psihice ale acțiunilor greșite în munca impiegatului de mișcare am utilizat două metode:

A. Studierea din punct de vedere psihologic a modului de producere a acțiunilor greșite. S-a procedat la cercetarea a circa 100 de cazuri de acțiuni greșite, s-au studiat și cronometrat diferitele operațiuni ale procesului muncii impiegatului de mișcare, cercetările efectuîndu-se și cu ajutorul specialiștilor în probleme de exploatare, tehnicieni, ingineri, șefi de stație etc.

B. Studierea particularităților psihice individuale a 61 impiegați de mișcare semnalați de organele de resort ca avînd o frecvență mare a acțiunilor greșite, a deficiențelor în muncă.

A. Pentru a se putea înțelege mai bine modul de producere a acțiunilor greșite tipice vom face mai întîi o scurtă prezentare a operațiunilor ce formează activitatea impiegatului de mișcare (menționăm că în stațiile centralizate operațiunile de manipulare a semnalelor și macazurilor se efectuează în mod automat).

I. Operațiuni în legătură cu circulația trenurilor.

1) *Primirea trenului în stație.*

a. — Primirea cererii de cale liberă prin telegraf (sau telefon) de la stația vecină, cu formula respectivă.

b. — Comanda de oprire a manevrei, conform instrucțiunilor.

c. — Răspuns de cale liberă.

d. — Înregistrarea comenzilor și a orei plecării trenului din stația vecină (Se face de obicei concomitent cu telegraful).

e. — Comanda telefonică către acari pentru asigurarea primirii trenului adică manipularea acelor (macazurilor) si a semnalelor pe linia respectivă.

f. — Primirea prin telefon a raportului de executare a comenzii de către acar.

Concomitent cu darea comenzilor către acari se face și notarea lor în registru.

La stațiile cu centralizare electro-mecanică comenzile către acari se fac și prin bloc (manipulare la instalația de bloc) asigurîndu-se înzăvorîrea parcursului. De asemenea raportul de executare se constată și prin bloc. La stațiile cu centralizare electro-dinamică se asigură parcursul prin bloc numai de către impiegatul de mișcare fără ajutorul acarului.

Durata operațiunilor de primire a unui tren este de 3—4′ iar la stațiile cu centralizare electro-dinamică și bloc automat de linie de 30″.

2) *Expedierea unui tren* care trece sau se află în stație.

a. — Cererea căii libere prin telegraf (sau telefon) cu 10′ înainte de expediere. Înscrierea concomitentă în registru.

b. — Întocmirea autorizației scrise de parcurs.

c. — Comanda de oprire a manevrei.

d. — Comanda pentru efectuarea parcursului de ieșire. Telefonic la posturile de acari și prin bloc la stațiile centralizate.

e. — Înscrierea concomitentă în registru a confirmării primirii comenzii și a executării ei.

f. — Asistarea la defilarea trenului care sosește și observarea stării garniturii.

g. — Înmînarea autorizației de parcurs și darea semnalului de plecare a trenului, cu paleta.

h. — Avertizarea la cantoane a plecării trenului prin soneriile de clopot.

i. — Asistarea la defilarea trenului care pleacă.

j. — Darea avizului de plecare și a reavizului de sosire înregistrînd și aceste operațiuni în registrul de căi libere. Așteptarea reavizului de sosire.

3) *Încrucișări, urmăriri și expedieri de trenuri*, executate prin combinarea operațiilor de primire și expediere descrise mai sus, respectînd anumite intervale de timp stabilite prin instrucțiuni, conform categoriilor de trenuri și a felului stației.

II. Operațiuni în legătură cu manevrarea vagoanelor, compuneri și descompuneri de trenuri, pregătirea operațiunilor de încărcare și descărcare a mărfurilor. Impiegatul de mișcare are în sarcină coordonarea și supravegherea operațiunilor de manevră, execuția propriu-zisă fiind în sarcina șefului de manevră și a manevranților.

În tot timpul serviciului impiegatul de mişcare este dator să supravegheze bunastare a instalaţiilor din staţie.

Activitatea impiegatului de mişcare variază după volumul de lucru al staţiei. În staţiile cu trafic mare nu mai pot fi conduse toate operaţiunile de către un singur impiegat de mişcare, avînd loc o diviziune a muncii între doi sau mai mulţi impiegaţi de mişcare după specificul staţiei.

În tabloul nr. 1 prezentăm pe scurt pentru fiecare operaţiune modul în care poate avea loc acţiunea greşită şi cauzele psihice determinante, care au reieşit în urma analizei făcute.

În activitatea de supraveghere a manevrei, nu putem vorbi de acţiuni greşite propriu-zise din partea impiegatului de mişcare, acesta neavînd în acest sector o activitate de execuţie, ci una de supraveghere şi coordonare. Totuşi acţiunile greşite în operaţiunile de manevră pot fi consecinţa deficienţelor în ceea ce priveşte capacitatea de coordonare şi supraveghere, de organizare a activităţii de manevră.

Acţiunile greşite din munca impiegatului de mişcare care prezintă o importanţă deosebită, sînt primirile pe linie ocupată şi expedierile greşite de trenuri. La o primă considerare a cauzelor psihice de producere a acestor acţiuni greşite, apar de primă importanţă deficienţele de memorie, de atenţie şi de gîndire. Analizînd însă mai aprofundat modul de producere, vedem că în foarte multe cazuri aceste deficienţe ale proceselor de cunoaştere şi atenţie sînt o consecinţă a incapacităţii de menţinere a autocontrolului. În anumite situaţii, la indivizii ce prezintă instabilitate a echilibrului emoţional, survine dezorganizarea proceselor mentale şi a reacţiilor senzorio-motorii, apărînd deficienţele de me morie, gîndire, atenţie.

Aceste stări de derută pot apărea la impiegatul de mişcare ce prezintă instabilitatea echilibrului proceselor nervoase, la acei ce se află în stare de oboseală, sau nu se pot adapta cu promptitudine unei situaţii neprevăzute.

Vom arăta care sînt elementele caracteristice din munca impiegatului de mişcare care necesită solicitări mai mari în privinţa aptitudinilor şi a capacităţii generale de muncă, elemente extrase din analiza psihologică a fazelor muncii şi a modului de producere a acţiunilor greşite. Din cauza acestei solicitări mai mari, la unii impiegaţi de mişcare poate apărea neadaptarea la procesul de muncă, stări de derută care pot duce la efectuarea de acţiuni greşite.

1. O primă caracteristică ce necesită o capacitate de muncă ridicată, intensitate mare a proceselor nervoase, este regimul de muncă al impiegatului de mişcare, durata de 12 ore a turei de serviciu şi necesitatea de a efectua muncă de noapte. La cazurile cercetate am constatat o frecvenţă relativ mai mare a apariţiei acţiunilor greşite în munca de noapte, explicabilă pe de o parte prin solicitarea mai mare a capacităţii de muncă în timpul nopţii, pe de altă parte prin condiţiile exterioare mai grele de desfăşurare a muncii (vizibilitate redusă a semnalelor etc.).

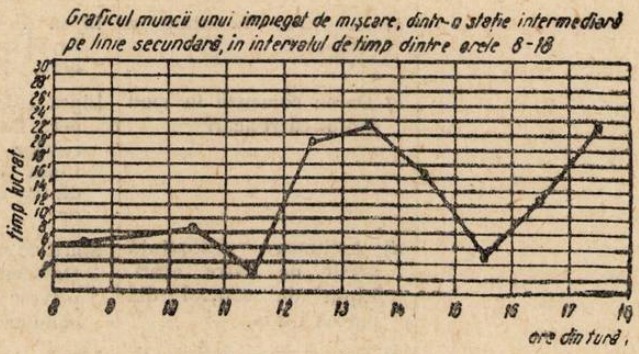
2. Altă caracteristică este ritmul fluctuant al muncii, trecerea de la perioade destul de lungi de inactivitate sau de activitate redusă, la perioade de activitate intensă, necesitînd treceri rapide de la o stare de inhibiţie la o stare de excitaţie. Mobilitatea scăzută a proceselor nervoase poate avea drept consecinţă lipsa de adaptare la acest ritm discontinuu. În cazul

Tabloul nr. 1

Operaţiunea	Acţiunea greşită	Modul de producere	Cauzele psihice
Primirea trenului în staţie	Primirea trenului pe linie ocupată	*a*) Darea răspunsului de cale liberă fără a ţine seamă de situaţia din staţie	Deficienţe de memorie şi atenţie, consecinţă a proceselor de memorie şi atenţie slab dezvoltate, sau a stărilor de derută
		b) Neoprirea la timp a manevrei	Lipsă de conştiinciozitate. Lipsa spiritului de prevedere. Neglijenţă
		c) Darea comenzii în mod confuz către acari	Lipsa spiritului de prevedere. Deficienţe ale proceselor de cunoaştere-Lipsa de discriminare. dintre esenţial şi secundar
		d) Acţiunea executată greşit de către acari. Lipsa de control din partea i.d.m.	Spirit de răspundere scăzut. Deficienţe în ceea ce privesc aptitudinile de conducere
		e) Raportarea fictivă de către acari	Lipsă de autoritate. Deficienţe sub aspectul relaţiilor în colectivul de muncă
	Primirea tardivă a trenului	*a*) Oprirea trenului la semnal	Tempo lent al activităţii mai cu seamă pe plan mental
		b) Întîrzierea altor operaţiuni precedente	
Expedierea trenului	Expedierea pe linie ocupată	Punerea semnalelor de ieşire pe liber	Deficienţe de memorie şi atenţie, consecinţă a proceselor de memorie şi atenţie slab dezvoltate, sau a stărilor de derută
		a) fără primirea reavizului de sosire a trenului expediat anterior	idem
		b) fără primirea căii libere	idem
		Nerespectarea intervalului de urmărire reglementar. Neoprirea la timp a manevrei	Lipsă de conştiinciozitate, lipsa spiritului de prevedere
	Expediere tardivă	Reţinere nejustificată a trenului în staţie	Tempo lent al activităţii mai cu seamă pe plan mental
	Expedierea trenului cu diferite defecţiuni ce pot avea consecinţe	Neobservarea unor defecţiuni ale garniturii în timpul asistării la defilarea trenului (fus aprins etc.)	Spirit de observaţie deficitar. Lipsă de conştiinciozitate

staţiilor cu trafic redus pauzele prelungite atrag uneori diminuarea spiritului de vigilenţă, a promptitudinii în luarea de măsuri necesare, deficienţe care pot duce la apariţia de acţiuni greşite.

Pentru ilustrarea caracterului fluctuant al muncii impiegatului de mişcare într-o staţie intermediară cu trafic redus, dăm mai jos reprezentarea grafică a alternanţei dintre activitate şi repaus, alternanţă stabilită în urma cronometrării activităţii din timpul unei ture de serviciu. Momentele critice sînt cele ale trecerii de la repaus la activitate.



În afară de trecerile rapide de la stări de repaus la stări de activitate intensă mai constatăm în munca impiegatului de mişcare necesitatea trecerii rapide de la activităţi ce necesită un anumit stereotip la activităţi care implică un stereotip diferit (de la operaţiuni de circulaţie la operaţiuni de manevră, în staţiile mici de la operaţiuni de circulaţie la operaţiuni de vindere a biletelor de tren sau cu caracter administrativ.). Operaţiunile componente ale activităţii impiegatului de mişcare deşi formează stereotipuri dinamice destul de stabile, nu trebuie să ajungă niciodată la o automatizare prea mare. Impiegatul de mişcare trebuie să menţină totdeauna un anumit grad de control conştient al activităţii fără de care nu poate reacţiona în mod adecvat în cazul cînd intervin elemente neprevăzute în activitatea sa. Frecvenţa survenirii de elemente neprevăzute ce necesită o adaptare rapidă la situaţia dată este mai mică în staţiile cu volum redus de lucru, astfel încît mobilitatea proceselor nervoase nu este exercitată în procesul de muncă şi adaptarea rapidă la o situaţie nouă este uneori mai dificilă. Ne explicăm astfel frecvenţa relativ mare a apariţiei de acţiuni greşite în staţiile cu volum redus de lucru, unde capacitatea generală de muncă nu este la fel de solicitată ca în staţiile mari şi unde ne-am fi aşteptat ca frecvenţa acţiunilor greşite să fie mai mică.

3. În munca impiegatului de mişcare pot interveni situaţii ce necesită încordarea mare a proceselor nervoase. Asemenea situaţii sînt : a) momentele de aglomerare a mai multor operaţiuni, necesitînd rezolvarea într-un timp foarte scurt. Avem de-a face cu o situaţie conflictuală creată de opoziţia timp-exactitate. De exemplu : impiegatul de mişcare are de primit mai multe trenuri şi în acelaşi timp s-au ivit dificultăţi şi în mersul operaţiilor de manevră. În asemenea situaţii poate apărea o deficienţă de

memorie—uitare a faptului că o anumită linie e ocupată—deficiență care nu ar fi apărut într-o situație obișnuită. b) Dificultatea unor situații depinde nu numai de numărul operațiunilor și de timpul necesar executării, ci și de caracteristica acestor operațiuni. Apariția unor împrejurări neprevăzute, tulburări în mersul obișnuit al circulației, schimbări de stereotip, solicitînd noi combinații mentale din partea impiegatului de mișcare pot să-l facă să neglijeze alte sectoare, să nu-și poată distribui atenția în mod eficace. Caracterul critic al situației variază direct proporțional cu numărul operațiunilor și natura lor și invers proporțional cu timpul necesar execuției. Putem exprima această relație în felul următor :

$$\text{Caracterul critic} = \frac{\text{nr. operațiuni} \times \text{calitatea lor}}{\text{timp}}$$

Timpul este un factor de o deosebită importanță, faptul de a lucra „sub presiunea timpului" solicitînd o încordare nervoasă deosebită.

Apariția de situații critice solicită cu precădere echilibrul stabil al proceselor nervoase, păstrarea prezenței de spirit.

Din considerarea cazurilor de acțiuni greșite constatăm apariția de primiri pe linie ocupată și expedieri greșite de trenuri în perioade de supraaglomerare sau de ivire de împrejurări neprevăzute. Condițiile de ordin extern (factori meteorologici, defectări cu caracter tehnic, capacitate prea mică a stației etc.) influențează de asemenea, mărind dificultatea operațiunilor.

4. În ceea ce privește operațiunile componente ale muncii impiegatului de mișcare trebuie să mai facem o discriminare după gradul lor de periculozitate. Operațiunile de primire și expediere a trenului sînt uneori mai ușor de executat decît cele ce privesc organizarea manevrei, însă au un grad de periculozitate mai mare, acțiunile greșite în aceste operațiuni putînd avea consecințe mai însemnate.

Din prezentarea pe scurt a cauzelor psihice de producere a acțiunilor greșite s-a putut vedea și rolul important al trăsăturilor de caracter, trăsături ce privesc aspectul moral-social al persoanei. Lipsa de conștiinciozitate, neglijența, nerespectarea instrucțiilor, atitudinea greșită față de muncă, lipsa de interes sînt cauze importante de producere a acțiunilor greșite. Munca impiegatului de mișcare fiind o muncă de răspundere în ceea ce privește siguranța circulației este necesară o disciplină strictă, respectarea riguroasă a anumitor norme privind desfășurarea procesului tehnologic de primire și expediere a trenului, ușoare neglijențe putînd avea consecințe însemnate. De exemplu, nerespectarea dispoziției de a opri manevrarea vagoanelor cu 10′ înainte de intrarea trenului în stație poate avea drept consecință intrarea trenului pe linie ocupată. În afară de lipsa de conștiinciozitate, aceasta denotă și lipsă de prudență și de prevedere din partea impiegatului de mișcare care presupune că în mod obișnuit ar putea opri manevra abia la venirea trenului.

Reprezentarea clară a consecințelor mari pe care le pot avea acțiunile sale greșite duce la dezvoltarea unor calități ca spiritul de prudență și prevedere, calități care în alte profesiuni prezintă o importanță mult mai mică. Pe de altă parte reprezentarea consecințelor însemnate pe care le-ar

putea produce acţiunile sale greşite pune din nou în lumină rolul echilibrului stabil al proceselor nervoase.

Trebuie să menţionăm şi faptul că în staţiile mari unde intervine procesul de diviziune a muncii are loc un control reciproc al activităţii ceea ce micşorează uneori în oarecare măsură gradul de periculozitate.

5. Munca impiegatului de mişcare are şi un caracter de execuţie şi un caracter de supraveghere şi control, impiegatul de mişcare avînd în subordine directă personal care efectuează operaţiuni de care depinde siguranţa circulaţiei — acari, manevranţi. Din această cauză el este răspunzător în anumită măsură şi de acţiunile greşite ale acestora şi uşoare neglijenţe din partea sa pot avea drept consecinţe producerea de acţiuni greşite ale personalului în subordine. Această caracteristică a muncii sale necesită dezvoltarea unor trăsături ce privesc aspectul moral-social al persoanei : spirit de răspundere, autoritate, tact în relaţiile cu oamenii, calităţi de conducere şi organizare.

B. Frecvenţa mare a acţiunilor greşite în munca unui impiegat de mişcare denotă o lipsă de adaptare a acestuia la munca sa. Pentru a vedea căror cauze se datorează această neadaptare, pe lîngă studierea din punct de vedere psihologic a cazurilor de acţiuni greşite, am studiat un colectiv de 61 impiegaţi de mişcare care ne-au fost semnalaţi de organele administrative ca avînd numeroase deficienţe în muncă.

Pentru aceşti impiegaţi de mişcare au fost alcătuite de către psihologi caracterizări de teren, pe baza observaţiilor la locul de muncă, a cercetării dosarelor în care sînt consemnate deficienţele în muncă şi a relaţiilor luate de la şefii ierarhici şi alţi membri ai colectivului de muncă (operatori de circulaţie, controlori de sector etc.). După aceea au fost examinaţi şi în laborator, luîndu-li-se datele anamnestice sub forma unor convorbiri ample cu psihologul.

Analizînd modul de comportare în muncă şi particularităţile psihofiziologice ale acestor impiegaţi de mişcare am căutat să reliefăm trăsătura dominantă ce provoacă neadaptarea. Această extragere a unei trăsături dominante este greu de făcut şi întrucîtva artificială, toate trăsăturile de care ne ocupăm constituind o sinteză. Analiza a fost însă necesară din punct de vedere metodologic şi am căutat să nu pierdem din vedere orientarea noastră de principiu în ceea ce priveşte caracterul global al personalităţii. După ce am făcut o primă repartizare după frecvenţa trăsăturilor dominante ce provoacă neadaptarea, am extras şi trăsăturile secundare care contribuie la accentuarea celei dominante sau uneori o şi cauzează.

Rezultatele obţinute au fost următoarele :

La 11% din cazuri am constatat deficienţe de sănătate, nu însă destul de grave pentru a-i face inapţi medical pentru funcţia de impiegat de mişcare (Menţionăm că toţi aceşti impiegaţi de mişcare au fost supuşi în prealabil examenului medical). Unii dintre ei au suferit în trecut tulburări nervoase sau endocrinologice (psihastenie, hipertiroidism) la alţii s-a constatat o debilitate fizică generală sau prezenţa unei maladii a cărei consecinţă a fost debilitarea organismului.

Cauza care duce la lipsa de adaptare în muncă a acestor impiegați de mișcare care prezintă deficiențe de sănătate este lipsa de rezistență la oboseală, eforturile necesitate de profesiunea de impiegat de mișcare fiind prea mari pentru capacitatea lor de muncă.

La 37,7% s-au arătat drept cauze ale neadaptării, diminuarea intensității și mobilității proceselor nervoase, prin urmare trăsături aparținînd tipului slab de sistem nervos, la care se adaugă și în general și deficiențe ale proceselor de gîndire, și atenție mai ales sub aspectul mobilității (gîndire lentă, deplasarea atenției slabă). Dintre aceștia la peste 50% diminuarea capacității generale de muncă este în legătură și cu vîrsta inaintată (50—59 ani). S-a constatat la aceștia scăderea accentuată a mobilității proceselor nervoase mai cu seamă la nivelul sistemului II de semnalizare, una din cauzele dominante ale neadaptării la muncă fiind scăderea accentuată a rapidității și flexibilității proceselor de gîndire. La mulți dintre ei se menționează că diminuarea eficacității anumitor particularități psihice e compensată parțial de experiența îndelungată și de aspectul pozitiv al trăsăturilor moral-sociale, fiind capabili de adaptare într-un specific ușor de muncă. La unii găsim însă în afară de diminuarea mobilității și intensității proceselor nervoase și a calității proceselor de cunoaștere și o scădere accentuată a interesului față de munca de impiegat de mișcare. Aceasta e provocată uneori de motive de ordin familiar (renunțarea la avansarea din funcția de impiegat de mișcare în cea de șef de stație din motive familiare ce-l fac să nu părăsească localitatea respectivă).

O altă cauză importantă a acțiunilor greșite este echilibrul nestabil al proceselor nervoase și al relațiilor cortex-subcortex întîlnit la 27% dintre cazuri.

În sfera acestei noțiuni de echilibru nestabil apar două mari categorii: a) după cum predomină lipsa de echilibru a proceselor de excitație și inhibiție sau b) lipsa de echilibru a relațiilor cortex-subcortex, instabilitatea emoțională.

a) Prima categorie — hiperexcitabilitatea, predominarea intensității procesului de excitație asupra intensității procesului de inhibiție slăbiciunea relativă a inhibiției interne active. Se manifestă impulsivitate, agitație, nervozitate, irascibilitate, lipsă de stăpînire de sine. În unele cazuri nu are repercusiuni asupra randamentului în ceea ce privește execuția activității propriu-zise datorită procesului de compensare printr-o mobilitate ridicată sau o bună dezvoltare a proceselor de cunoaștere.

Impulsivitatea, lipsa de stăpînire de sine a acestor impiegați de mișcare dă naștere la conflicte atît cu superiorii, colegii cît și cu personalul în subordine, ceea ce favorizează apariția acțiunilor greșite în muncă, chiar dacă nu sînt cauzate direct de impiegatul de mișcare ce prezintă această stare de hiperexcitabilitate.

b) Emotivitatea exagerată, tulburarea facilă a relațiilor cortex-subcortex, apariția stărilor de derută, incapacitatea de a face față situațiilor grele. Dacă termenul care exprimă mai bine prima categorie este „lipsa de stăpînire de sine" pentru a doua categorie termenul este „pierdere a prezenței de spirit".

Emotivitatea este o trăsătură care se întîlneşte de obicei la tipul inhibabil şi este deci asociată şi cu intensitatea scăzută a proceselor nervoase, fapt care reiese şi din cuprinsul caracterizărilor de teren ale acestor impiegaţi de mişcare.

La 15% din cazuri am constatat deficienţe ale proceselor de cunoaştere (gîndire, observaţie, memorie) şi de atenţie, apărînd ca dominante în procesul de neadaptare la muncă. O frecvenţă mai mare au deficienţele proceselor de gîndire, capacitatea intelectuală scăzută la care se adaugă uneori, şi unele deficienţe în ceea ce priveşte pregătirea profesională. În al doilea rînd se semnalează deficienţele de memorie. Deficienţele de atenţie nu apar în formularea netă a cauzelor neadaptării, probabil din cauză că aceste deficienţe sînt un factor comun ce însoţesc întotdeauna cauzele dominante. Astfel, echilibrul nestabil atrage după sine instabilitatea atenţiei, lipsa de persistenţă a acesteia.

Deficienţe de caracter apărînd ca o cauză dominantă a producerii de acţiuni greşite am constatat la 8%. Aceştia, deşi bine dotaţi din punct de vedere al aptitudinilor, comit acţiuni greşite datorită atitudinii nejuste faţă de muncă. La probele de laborator aceştia au obţinut rezultate mulţumitoare.

Trecînd la o analiză mai aprofundată, am luat în considerare în afară de cauza ce ni s-a părut dominantă şi cauzele secundare care contribuie la accentuarea celei dominante sau uneori o şi cauzează. Procedînd astfel, constatăm că importanţa trăsăturilor ce aparţin aspectului moral-social al persoanei este mai mare decît cea rezultată în urma primei faze a analizei. Astfel, am constatat la 31% deficienţe serioase în ceea ce priveşte aspectul moral-social, atitudinea faţă de muncă, trăsături negative şi anume : interes diminuat faţă de munca depusă, lipsă de conştiinciozitate, indisciplină (enumerarea este făcută în ordinea frecvenţei).

Am mai constatat la 10% dintre cazuri tulburări în viaţa familiară care au contribuit la apariţia sau accentuarea deficienţelor în ceea ce priveşte particularităţile psiho-fiziologice.

Deficienţele proceselor de cunoaştere şi atenţie apar asociate la majoritatea cazurilor alături de cauza dominantă (45%). Mobilitatea scăzută a proceselor nervoase considerată la nivelul sistemului II de semnalizare are drept consecinţă lipsa de promptitudine a proceselor de gîndire şi de observaţie, capacitate diminuată de distribuire a atenţiei. Echilibrul nestabil al proceselor nervoase, uşurinţa apariţiei stărilor de derută în situaţii mai grele sau neprevăzute face ca în asemenea momente calitatea proceselor de cunoaştere şi a celor de atenţie să fie mult diminuată.

În concluzie, rezultatele obţinute se prezintă astfel :

Trăsături dominante.

Deficienţe de sănătate 11%

Intensitate şi mobilitate diminuată 37%,
din care 18% prezintă uzură datorită vîrstei inaintate.

Echilibrul nestabil 28%

Deficienţe ale proceselor de cunoaştere şi atenţie 15%

Deficienţe de caracter 8%

La aceste trăsături dominante se mai adaugă și alte deficiențe în următoarea proporție : deficiențe ale proceselor de cunoaștere 45%, deficiențe ale trăsăturilor de caracter 30%, tulburări în viața familiară 10%.

Aceste date cifrice vor fi luate numai ca puncte de sprijin, ele neputînd înlocui conținutul psihologic viu și cantificarea neavînd aceeași însemnătate în psihologie ca în alte științe. Desprindem însă faptul că apare pregnant rolul calităților generale, rolul particularităților de tip de sistem nervos și al trăsăturilor de caracter. Aceste concluzii au apărut din studierea neadaptării om-muncă, privită atît din punct de vedere al muncii cît și din punct de vedere al omului.

Munca impiegatului de mișcare solicitînd eforturi mai mari ca în alte domenii prin însuși regimul de muncă, condițiile de muncă defavorabile ce ușurează apariția oboselii (condiții de spațiu, vizibilitate) apar cu o însemnătate mai mare decît în alte sectoare.De asemenea în ceea ce privește omul, micșorarea rezistenței la oboseală, datorită unor cauze ce privesc sănătatea, sau datorită vîrstei capătă importanță mai mare în producerea acțiunilor greșite.

Solicitarea unei mobilități ridicate a proceselor nervoase reiese atît din considerarea ritmului fluctuant al muncii cît și din faptul că acei impiegați de mișcare ce prezintă intensitate și mobilitate scăzută a proceselor nervoase au și o frecvență mai mare a acțiunilor greșite.

Deficiențele proceselor de cunoaștere și atenție care la o considerare superficială a modului de producere a acțiunilor greșite apar de primă importanță, în urma unei analize mai aprofundate se dovedesc a avea o importanță secundară. Astfel, ne explicăm și procentul mai mare reprezentat de impiegații de mișcare cu echilibru nestabil al proceselor nervoase, față de cei ce prezintă deficiențe ale proceselor de cunoaștere și atenție. Faptul că deficiențele proceselor de cunoaștere și atenție prezintă un procent mai mic în ceea ce privește frecvența lor la impiegații de mișcare cu numeroase deficiențe în muncă se datorează și importanței proceselor de compensare. Într-adevăr aspectul pozitiv al trăsăturilor moral-sociale, dragostea și interesul față de muncă compensează de multe ori o gîndire mai slab dezvoltată sau lipsită de promptitudine și fac ca impiegatul de mișcare respectiv să obțină un randament bun fără apariția de acțiuni greșite în munca sa.

Din cei 61 impiegați de mișcare studiați numai 50% au fost considerați de către organele administrative ca prezentînd neadaptare completă la muncă, restul fiind considerați capabili de adaptare în specific mai ușor de muncă. În stațiile cu trafic mare de lucru compensarea deficiențelor proceselor de cunoaștere și atenție este mai greu de realizat.

Din analiza cauzelor psihice ale acțiunilor greșite în munca impiegatului de mișcare reiese importanța adaptării integrale a omului la specificul acestei profesiuni care prezintă caracteristici comune muncii în trasporturi (ritmul impus, alternarea pauzelor, cu activitate intensă, apariția situațiilor neprevăzute, respectarea unor norme fixe de circulație) cît și caracteristici specifice profesiei (rezolvarea problemelor pe plan mental, organizarea activității altora etc.). Mai mult ca în alte profesiuni, în activitatea impiegatului de mișcare, unitatea organism-mediu trebuie să se

realizeze perfect. Ruperea echilibrului, datorită unor factori externi sau interni, duce la fenomenul de neadaptare şi prin aceasta la tulburarea activităţii, care constă în producerea acţiunii greşite.

Întrucît, în munca impiegatului de mişcare este necesar ca reacţiile de răspuns să aibă o precizie maximă, datorită responsabilităţii sociale a acţiunilor, în actul de adaptare participă întreaga personalitate a celui care lucrează. De aceea, calităţile de tip de sistem nervos şi trăsăturile pozitive de caracter, care întregesc şi pot compensa în acelaşi timp unele deficienţe în sfera aptitudinilor, au un rol hotărîtor. Sprijinindu-ne pe teoria leninistă a reflectării, trebuie să arătăm că în interacţiunea om-mediu în procesul muncii are o semnificaţie deosebită modul de reflectare a factorilor externi obiectivi ai activităţii. Reflectarea corectă a operaţiunilor, a mediului de lucru, ca şi întregul proces de adaptare se perfecţionează considerabil datorită educaţiei, culturii şi altor influenţe sociale. În consecinţă, nu se poate afirma că în mod fatal, anumite categorii de oameni produc în mod obligatoriu acţiuni greşite. Aceleaşi condiţii de activitate nu determină în mod necesar aceleaşi reacţii din partea indivizilor. Cu cît atitudinea faţă de muncă este mai conştientă, mai activă, cu atît posibilităţile de producere a acţiunilor greşite sînt mai reduse.

Desigur, trebuie să avem în vedere şi nivelul la care se efectuează unitatea şi echilibrarea între organism şi mediu, în cadrul diferitelor activităţi.

În profesiunile din transporturile feroviare şi mai ales în cazul impiegatului de mişcare, această unitate se realizează în general cu participarea întregii personalităţi, însă prezintă grade diferite de adaptare, în funcţie de caracteristica operaţiunilor, de specificul staţiei, regimul de lucru, aparatura, colectivul de lucru. Un impiegat de mişcare care nu se poate adapta la o staţie grea, poate îndeplini cu succes activitatea într-o staţie mai uşoară. În posturile de mişcare dificile care necesită operaţiuni multiple şi variate precum şi în staţiile dotate cu instalaţii automate sînt necesare şi aptitudini specializate (memorie verbal-logică, suplеţe în gîndire, capacitate de combinare mentală etc.).

Neadaptarea totală la profesiunea de impiegat de mişcare are drept cauze deficienţe grave de natură temperamentală, de caracter sau deficienţe din sfera aptitudinilor generale.

II

Pentru prevenirea acţiunilor greşite în munca impiegatului de mişcare, s-au luat o serie de măsuri cu caracter organizatoric şi tehnic în scopul prevenirii oboselii şi măririi siguranţei în efectuarea procesului tehnologic, ca reducerea navetismului, construirea de noi staţii moderne, automatizarea staţiilor principale etc.

De asemenea, s-au preconizat şi o serie de măsuri, din punct de vedere psihologic, privind repartizarea şi instruirea cadrelor.

1. Selecţia şi orientarea personalului din şcoli şi din producţie, prin examen complex de teren şi laborator. În staţiile de cale ferată

psihologii cercetează modul de producere a acțiunilor greșite comise de unii impiegați de mișcare în cursul efectuării operațiilor, prin analiza situațiilor așa cum reiese dintr-o serie de date obiective (observarea conduitei pe teren, convorbiri cu colectivul de lucru, rezultatul cercetărilor efectuate de organele tehnice etc.).

În laborator, în cadrul unei probe speciale se provoacă experimental, sub o formă simplificată situații care pot genera acțiuni greșite : efectuarea de primiri, expedieri și încrucișări de trenuri „sub presiunea timpului", prin aglomerarea comenzilor, fără control vizual etc. Aceste metode de verificare psihologică au fost descrise într-o serie de lucrări anterioare.

Selecționarea și orientarea profesională a impiegaților de mișcare pentru diferite tipuri de stații, de complexitate diferită, se bazează pe rezultatele obținute prin aceste procedee.

2. De asemenea, s-a propus o metodă în legătură cu dezvoltarea trăsăturilor de caracter ale elevilor din școlile de impiegați de mișcare. Dezvoltarea trăsăturilor pozitive de caracter manifestate în atitudinea față de muncă și societate, precum și a trăsăturilor voluntare de caracter, prezintă o importanță deosebită în exercitarea acestei profesiuni. În cadrul procesului instructiv-educativ din școlile de calificare, este necesar să se pună un accent deosebit pe formarea unor calități ca : spiritul de răspundere față de colectiv, dragostea pentru bunul obștesc, conștiinciozitatea, spiritul de colaborare tovărășească și simțul autocritic.

În același timp, psihologii și instructorii vor trebui să se ocupe mai intens de formarea trăsăturilor voluntare ale caracterului elevilor și anume : stăpînirea de sine, spiritul de disciplină, curaj și prudență în acțiuni care constituie suportul moral al celor care lucrează în acțiuni legate de siguranța circulației feroviare. Formarea unei voințe puternice, spre realizarea scopurilor conștiente, are drept obiectiv principal efectuarea la timp și în bune condiții a transporturilor pe calea ferată. Aceasta constituie o sarcină de bază a procesului instructiv-educativ în școlile feroviare.

În cadrul acestei acțiuni psihologul are rolul să cerceteze particularitățile psiho-individuale ale elevilor și să organizeze pe baze cît mai științifice desfășurarea procesului de instruire a elevilor.

3. Formarea deprinderilor corecte în muncă. O problemă esențială în prevenirea acțiunilor greșite constă în perfecționarea sistemului de antrenare a aptitudinilor elevilor și formarea deprinderilor corecte în legătură cu organizarea circulației trenurilor în stație. Pe baza studiilor făcute de psihologi privind solicitarea diferitelor procese psihice, este necesară introducerea în școli a unor metode de perfecționare a aptitudinilor, utilizîndu-se aparatură adecvată.

Prin aceste procedee, se reproduc situațiile critice care survin în cursul desfășurării activității, A. S. Ghellerstein arătînd rezultatele pozitive obținute în școlile profesionale din U.R.S.S. exemplifică aplicarea acestei metode de antrenare a aptitudinilor în profesiunea de manipulant : „un aparat special construit pentru antrenarea muncitorilor reproduce situații tipice de deranjamente și învață pe muncitorii tineri să biruie stările de enervare și încordare observate și la muncitorii cu experiență

la ivirea unor „excitanţi" neaşteptaţi. Scopul exerciţiilor speciale, efectuate cu ajutorul acestui aparat, constă în educarea facultăţilor muncitorilor de a fi pregătiţi în caz de ivire a unor situaţii reale şi posibilitatea de a se mobiliza rapid pentru reacţii extraordinare".

În munca impiegatului de mişcare este necesară educarea unor calităţi ca: păstrarea stăpînirii de sine şi a calmului, în cazul schimbării normale a stereotipului de lucru, planificarea corectă a operaţiilor de primire şi expediere a trenurilor, respectarea normelor de circulaţie conform instrucţiilor, efectuarea acţiunilor de organizare a muncii în staţie „sub presiunea timpului," schimbarea sensului activităţii etc.

Un asemenea aparat, care reproduce ansamblul acestor operaţii a fost realizat în laboratoarele de psihologie feroviară, avînd ca prim scop verificarea aptitudinilor necesare impiegaţilor de mişcare, însă poate fi folosit şi în scop de instruire a elevilor. Aparatul constă dintr-un pupitru prevăzut cu dispozitive de comandă, elevul avînd posibilitatea să efectueze principalele operaţii de primire şi expediere ale trenului. Exerciţiile se efectuează pe baza comenzilor scrise proiectate pe un ecran sau date verbal de cel care efectuează instructajul. Experimentele făcute de noi pe un număr mare de cazuri (elevi şi personal din producţie), ne indică o creştere substanţială a preciziei operaţiunilor, micşorîndu-se în acelaşi timp şi timpul de execuţie. Astfel, numai în decurs de 3 experimentări, randamentul s-a ridicat, în medie, la majoritatea celor antrenaţi prin acest sistem cu 30%.

Dacă prin aplicarea acestei metode se reproduce munca în ansamblu, prin procedee mai simple se pot antrena o serie de calităţi psihice separate şi anume: atenţia distributivă, memoria verbal-logică, rapiditatea şi supleţea gîndirii etc. În acest scop, sînt în curs de proiectare o serie de probe simple, care reproduc unele aspecte semnificative, din munca impiegatului de mişcare.

În afară de formarea corectă a deprinderilor profesionale şi dezvoltarea aptitudinilor necesare funcţiei, prin aceste procedee se poate dezvolta şi autocontrolul, care constituie o calitate de bază în orice activitate feroviară. Acest lucru s-a realizat prin introducerea unor dispozitive, pentru ca cel supus antrenamentului să fie informat în orice moment de efectul acţiunilor sale. Astfel, în cadrul experimentării la proba menţionată mai sus, cel care efectuează exerciţiile poate urmări efectul acţiunilor sale pe o luminoschemă ce se află în faţa sa. În acelaşi timp, el trebuie să relateze psihologului planul de lucru înainte de efectuarea operaţiilor.

4. Una din metodele cele mai eficace pentru prevenirea acţiunilor greşite constă în cunoaşterea teoretică şi practică a cauzelor de greşeli tipice, care pot surveni în cursul activităţii datorită factorului personal. În cadrul cursurilor de instruire specială pentru prevenirea acţiunilor greşite, psihologul şi instructorul vor trebui să analizeze cu precizie în colectivul clasei, fiecare acţiune necesară îndeplinirii în bune condiţii a procesului tehnologic şi să indice diferitele posibilităţi de greşeală care pot surveni. Cu cît aceste situaţii sînt mai bine analizate, cu atît procesul de reflectare a specificului muncii devine mai conştient.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Secvențe din diafilmul pentru prevenirea acțiunilor greșite în munca impiegatului de mișcare

Fig. 1

Fig. 2

Fig. 3

Formarea unei atitudini active faţă de greşeli, educarea vigilenţei, prudenţei, a disciplinei şi aptitudinilor psihice de cunoaştere şi volitionale, constituie firul conducător al acestui procedeu de instruire a personalului.

Pentru ilustrarea cît mai sugestivă a situaţiilor tipice de acţiuni greşite, datorite deficienţelor impiegatului de mişcare, se utilizează ca material intuitiv un diafilm, cu această tematică. Diafilmul a fost realizat de M. Bolos în colaborare cu un grup de tehnicieni, şi cu sprijinul Studioului de filme „Al. Sahia". Acest diafilm conţine 50 de secvenţe, în legătură cu acţiunile greşite ce pot surveni în munca impiegatului de mişcare, a acarului şi manevrantului, în cursul operaţiunilor din staţie.

Prima parte a diafilmului prezintă principalele cauze psihice ale acţiunilor greşite, ţinînd seama de desfăşurarea procesului tehnologic, într-o staţie necentralizată. Imaginile arată impiegatul de mişcare în momentul efectuării unor acţiuni greşite şi anume, în cazul intrării trenului pe linie ocupată, şi neopririi la timp a manevrei. De asemenea, în aceste imagini se dau şi explicaţii cu privire la deficienţele psihice principale (lipsa de atenţie, memorie a comenzilor deficitară, enervare, precipitare, lipsă de conştiinciozitate şi autocontrol etc.).

În partea a doua a diafilmului, se indică ce calităţi psihice sînt necesare pentru îndeplinirea în bune condiţii a operaţiunilor principale în staţie. Imaginile (fig. 1, 2, 3,) ilustrează o serie de calităţi psihice şi anume : o mare atenţie în momentul efectuării comenzilor către acari, importanţă memorării situaţiei topografice a staţiei, verificarea în permanenţă a situaţiilor liniilor (vigilenţă) efectuarea planificată a operaţiunilor, conştiinciozitate în respectarea instrucţiilor şi regulamentelor privind desfăşurarea procesului tehnologic. Alte secvenţe indică o serie de măsuri generale privind igiena muncii, pentru înlăturarea cauzelor de ordin fiziologic şi psihologic care favorizează producerea acţiunilor greşite : evitarea băuturilor alcoolice înainte sau în timpul serviciului, odihna în timpul turelor libere, prezentarea la controlul periodic medical şi psihologic.

★

Din prezentarea rezultatelor obţinute de noi în privinţa cauzelor psihice ale acţiunilor greşite, în munca impiegatului de mişcare, se desprind următoarele concluzii :

— acţiunile greşite nu se datoresc unor cauze neprevăzute sau a predispoziţiei spre accident, aşa cum pretind unii psihologi idealişti;

— în tratarea acestei probleme, bazaţi pe principiile psihologiei materialist-dialectice, procedeul cel mai indicat pentru cunoaşterea cauzelor psihice ale greşelilor în muncă constă în analiza psihologică a operaţiunilor din staţie şi a interacţiunii om-mediu, în condiţiile specifice de lucru în această profesiune. Această analiză trebuie completată cu cercetarea pe teren privind deficienţele care reies în urma unor greşeli tipice comise de unii impiegaţi de mişcare.

În urma cercetărilor, au rezultat o serie de caracteristici ale muncii impiegatului de mişcare şi anume : ritmul impus, alternarea pauzelor cu activitate intensă, apariţia situaţiilor neprevăzute, respectarea unor norme fixe de circulaţie, precum şi rezolvarea problemelor pe plan mental, organizarea activităţii altor agenţi feroviari etc.

Pentru adaptarea la acest tip de activitate, se cer din partea impiegatului de mișcare o serie de calități tipologice, de caracter și aptitudini : intensitate, echilibru, mobilitate, în special pe plan mental, atenție și memorie verbal-logică, autocontrolul acțiunilor, conștiinciozitate, spirit de prevedere, prudență și altele.

Din cercetarea pe teren a unui număr de cazuri care prezintă neadaptare în muncă, am obținut rezultate similare. Astfel, reiese în primul rînd importanța dezvoltării trăsăturilor de personalitate și adaptarea activă a impiegatului de mișcare la specificul muncii sale. Acțiunea greșită se datorește tulburării unității și a echilibrului organism-mediu, care se poate produce la diferite nivele, în cadrul diferitelor specifice de lucru ale acestei profesii.

Ca mijloace de prevenire eficace ale acțiunilor greșite s-au preconizat o serie de măsuri ca : examenul de selecție și orientare, precum și alte procedee, care au în vedere dezvoltarea calităților pozitive de caracter și de voință (disciplină, autocontrol, prudență).

O altă metodă, care urmează să se introducă în școli are ca scop antrenarea aptitudinilor, și formarea deprinderilor corecte în muncă prin intermediul unor probe de lucru, cu autocontrol.

Un procedeu prin care se obțin rezultate bune, constă în analiza acțiunilor greșite în cursul efectuării operațiilor prin utilizarea materialului demonstrativ, sub formă de diafilm. Rolul psihologului este ca în colaborare cu instructorii și tehnicienii, să contribuie nu numai la selecționarea și repartiția cadrelor, dar prin analiza acțiunilor greșite, să introducă metode științifice, în special în școli, pentru formarea unor cadre de impiegați înzestrați cu o puternică personalitate, și cu o tehnică înaintată.

ПСИХИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ОШИБОЧНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕЖУРНОГО ПО СТАНЦИИ И СРЕДСТВА ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

Авторы, после краткого изложения взглядов на психические причины несчастных случаев, уточняют, что в области этой проблемы исследования должны быть направлены на рассмотрение психических причин ошибочных действий — концепция, сформулированная советскими психологами.

В первой части работы исследуются психические причины ошибочных действий посредством использования двух методов: *а*) психологическое рассмотрение того, каким образом проистекают ошибочные действия; *б*) рассмотрение индивидуальных психических особенностей 61 дежурного по станции, у которых наблюдалась наибольшая частота повторения ошибочных действий.

Из этих исследований вытекает, что происхождение ошибочных действий — не врожденная предрасположенность, не „предрасполо-

женность к несчастным случаям", как утверждают психологи-идеалисты, а они являются следствием процесса неприспособленности человек-труд, расстройства единства и равновесия человек-среда.

Труд дежурного по станции содержит в себе ряд характерных моментов: заданный ритм, чередование пауз с периодами напряженной деятельности, возникновение непредвиденных ситуаций, необходимость соблюдения установленных норм движения, организация деятельности других железнодорожников и т.д.

Приспособление к такого рода деятельности требует от дежурного на станции определенных типовых качеств нервной системы, характера и склонностей. Подчеркивается важность развития черт личности и характера (дисциплина, самоконтроль, осмотрительность), могущих иногда компенсировать недостатки процессов познания и внимания.

Во второй части работы рассматриваются средства предупреждения ошибочных действий и предлагается ряд мер, как: отбор и профессиональная ориентировка, воодушевление и формирование точных навыков во время учебы через посредство трудового испытания с самоконтролем.

Прием, посредством которого были получены хорошие результаты, состоит в анализе ошибочных действий с использованием наглядного материала в форме диафильма. Роль психолога — не только содействовать в сотрудничестве с инструкторами и техниками отбору и распределению кадров, но и вводить, особенно в школах, научные методы для формирования кадров дежурных с сильной личностью, вооруженных передовой техникой.

LES CAUSES PSYCHIQUES DES ACTIONS ERRONÉES DANS L'ACTIVITÉ DE L'EMPLOYÉ AU MOUVEMENT ET LES MOYENS PRÉVENTIFS

RÉSUMÉ

Après une brève présentation des conceptions ayant trait aux causes psychiques des accidents, les auteurs précisent que, dans ce problème, les recherches doivent être dirigées vers l'examen des causes psychiques des actions erronées — conception formulée par la psychologie soviétique.

Dans la première partie de l'ouvrage sont étudiées les causes psychiques des actions erronées à l'aide de deux méthodes : A) l'étude psychologique des différentes manières dont se produisent les actions érronées et B) l'étude des particularités psychiques individuelles de 61 employés au mouvement qui ont présenté une fréquence plus grande d'actions erronées.

Ces recherches ont fait ressortir le fait que les actions erronées ne sont pas dues à des prédispositions innées, à une « prédisposition aux accidents », comme l'affirment certains psychologues idéalistes, mais

qu'elles sont la conséquence d'un processus de non-adaptation homme-travail, d'un trouble de l'unité et de l'équilibre homme-milieu.

Le travail de l'employé au mouvement présente une série de caractéristiques, tels le rythme imposé, l'alternance des périodes de pause avec des périodes d'activité intense, l'apparition de situations imprévues, la nécessité de respecter des normes fixes de circulation, l'organisation des activités des autres agents ferroviaires, etc.

L'adaptation à ce genre d'activité exige de la part de l'employé au mouvement un nombre de qualités du type de système nerveux, du caractère et des aptitudes. Les auteurs soulignent l'importance du développement des traits de personnalité et de caractère (discipline, autocontrôle, prudence), ceux-ci pouvant compenser parfois les déficiences des processus de connaissance et d'attention.

Dans la seconde partie de l'ouvrage sont étudiés les moyens de prévenir les actions erronées et une série de mesures sont envisagées, telles la sélection et l'orientation professionnelle, l'entrainement et la formation d'habitudes correctes pendant l'école, à l'aide d'épreuves de travail avec autocontrôle.

Un procédé qui a obtenu de bons résultats consiste dans l'analyse des actions erronées, à l'aide du matériel démonstratif, sous forme de diafilm. C'est le rôle du psychologue, en collaboration avec les instructeurs et les techniciens, non seulement de contribuer à la sélection et à la répartition des cadres, mais aussi, partant de l'analyse des actions erronées, d'introduire des méthodes scientifiques, surtout dans les écoles, en vue de former des cadres d'employés doués d'une personnalité puissante et munis d'une technique avancée.

BIBLIOGRAFIE

1. Bolos M., Rădulescu R., Kissiliewicz M., *Criterii pentru determinarea particularităților tipologice ale omului în condițiile activității productive*, *Revista de psihologie*, 1959, nr. 4.
2. Botezatu Petre, Holban I., Raclaru G., *Procesele de gîndire în activitatea impiegatului de mișcare*, Iași 1955 (lucrare în manuscris).
3. Ceaușu V., Mamali M., *Verificarea aptitudinilor profesionale la impiegații de mișcare în laboratoarele psihologice feroviare*, *Revista de psihologie*, 1959, nr. 4.
4. Ghellerstein S. G., *Problemele psihologiei muncii*, *Anal. rom.-sov.* seria pedagogie-psihologie 1958, nr. 2;
5. Gurianov E. V., Oșanin D. A., Cebîșeva V. V., *Situația actuală și sarcinile psihologiei muncii* *Anal. rom-sov.*, seria pedagogie-psihologie, 1958, nr. 1.
6. Kolodnaia A. I., *Munca impiegatului de mișcare*, Moscova, 1934 (traducere în manuscris).
7. Kosilov S. A., *Din experiența în domeniul fiziologiei muncii*, *Anal. rom.-sov.*, seria igienă și organizarea sanitară, 1954, nr. 3.
8. Lahy J. M., Korngold S., *Recherches expérimentales sur les causes psychologiques des accidents du travail*, Presses Universitaires de France, Paris, 1936.
9. Levitov N. D., *Caracteristicile scăderii dispoziției de muncă în cazul tulburării echilibrului între procesele de excitație și inhibiție*, *Revista de referate*, seria pedagogie-psihologie, 1957, nr. 6.
10. — *Despre componentele psihologice ale activității tehnice*, *Anal. rom.-sov.*, seria pedagogie-psihologie, 1959, nr. 2.

11. Mamali M., Jingoiu M., *Contraindicaţii psihologice pentru funcţia de impiegat de mişcare*, 1958 (lucrare în manuscris).
12. Piéron H., *L'utilisation des aptitudes. Traité de psychologie appliquéé*, vol. IV, Paris, 1954.
13. Platonov K., *Curs de psihologia muncii*, 1956 (traducere din limba rusă, lucrare în manuscris).
14. Pacaud S., *La sélection psychotechnique des agents de gare*, *Le Travail humain*, 1956.
15. Riazov V. A. *Organismul si mediul în lumina învăţăturii lui I. P. Pavlov*, *Anal. rom.-sov.*, seria igienă şi organizare sanitară, 1952, nr. 4.
16. Tiffin J., *Industrial Psychology*, Londra, 1951.
17. Vernon H. M., *Accidents and their prevention*, Cambridge, Univ. Publications, 1939.
18. Viteles M. S., *Industrial Psychology*, Norton, N. Y., 1932.
19. Zapan Gh., *Cercetări cu privire la schimbarea stereotipului dinamic la om*, *Culegere de studii de psihologie*, vol. II, Bucureşti, 1954.

CERCETĂRI ÎN LEGĂTURĂ CU DEPRINDERILE DE MUNCĂ LA ELEVII STRUNGARI

DE

GH. IOSIF

Pregătirea cadrelor de muncitori cu o înaltă calificare pune învățămîntului profesional sarcina formării și dezvoltării la elevi a unui sistem armonios de deprinderi și priceperi de muncă. Producția modernă, continua ei schimbare și perfecționare cere din partea absolvenților școlilor profesionale deprinderi și priceperi de muncă consolidate și în același timp suficient de elastice, cu posibilitate de transfer la alte forme, condiții și mijloace de activitate.

De aceea, în procesul instructiv accentul va trebui să cadă nu numai pe dezvoltarea unor însușiri și deprinderi de lucru manuale, de mișcare, ci și pe dezvoltarea proceselor gîndirii, reprezentărilor spațiale, a spiritului de observație și creator, pe dezvoltarea deprinderilor intelectuale. Totodată, o mare importanță capătă dezvoltarea însușirilor și deprinderilor senzoriale. Acest lucru rezidă în faptul că atît procesele și deprinderile intelectuale cît și cele de mișcare se bazează pe datele informative senzoriale. Activitatea senzorială, informativă este necesară atît pentru elaborarea planului de lucru cît și pe parcursul execuției, pentru reglarea mișcărilor.

Cercetările efectuate de noi în ultimii doi ani au arătat că deși elevii prelucrează uneori mai mult sau mai puțin exact anumite piese, totuși modul de execuție, mișcările și deci deprinderile ce se formează nu sînt totdeauna cele mai corecte. Elevii nu sînt deprinși a face un control inițial al materialelor, sculelor și mașinilor, a-și planifica activitatea, a efectua un control corect și la timp asupra stării prezente a materialului, sculelor, dispozitivelor, mașinilor și a aprecia rapid măsurile ce trebuie luate în baza indicațiilor procesului tehnologic pentru prevenirea rebuturilor în producție. De asemenea, nu se acordă atenție specială dezvoltării unor percepții clare și precise, mai cu seamă vizuale, kinestezice și auditive, în vederea depistării la timp a dereglărilor ce se produc în

funcționarea mecanismelor. Sarcina dezvoltării unor astfel de însușiri și deprinderi nu este desprinsă în mod special și accentuată în procesul de învățămînt. Ea nu constituie un obiectiv conștient, căruia să i se acorde atenția cuvenită. Din această cauză, o serie de deprinderi esențiale pentru indicii productivității și calității muncii, sînt lăsate să se formeze de la sine. Asemenea deprinderi se dezvoltă la muncitori după îndelungate exerciții în munca lor.

În procesul muncii, elevul sau muncitorul trebuie să observe și să compare permanent starea prezentă a materialului cu scopul propus inițial. Autocontrolul mai implică și constatarea corespondenței dintre procedeele aplicate la condițiile date și scopul urmărit. Acesta se realizează fie în formă directă, adică în timpul execuției, pe baza percepțiilor vizuale, auditive, tactile, kinestezice, fie în forma operațiilor speciale cu ajutorul instrumentelor de măsurat și are o mare importanță în prevenirea defectelor de producție prin depistarea la timp a cauzelor care duc la rebutare. Autocontrolul implică deci dezvoltarea unor percepții precise, spirit de observație, reprezentări și procese de gîndire care asigură studierea urmărilor posibile, sesizarea anumitor fenomene și măsurile ce se impun (4) (5) (9).

Autocontrolul presupune însă reprezentarea prealabilă a scopului operațiilor, condițiilor și procedeelor de execuție. Aceasta înseamnă planificare individuală a muncii. Deprinderea de planificare individuală, caracteristică în producția muncitorilor fruntași implică rezolvarea creatoare a sarcinilor, a problemelor procesului tehnologic și în general a întregii activități. Ea are repercusiuni multiple asupra muncii și personalității muncitorului (1) (2) (6) (8) (4).

Strîns legată de deprinderea de planificare individuală a muncii este activitatea creatoare sau spiritul creației tehnice. Specificul metodelor de muncă ale fruntașilor constă tocmai în rezolvarea creatoare a sarcinilor lor. Pentru aceasta, o semnificație importantă o are însăși orientarea generală a fruntașilor în perfecționarea muncii proprii și priceperea de a o analiza critic (4). Elementele care determină procesul de formare a activității creatoare sînt : interesul constant și profund pentru tehnică, dezvoltarea spiritului de observație tehnică, dezvoltarea gîndirii tehnice, dezvoltarea reprezentărilor spațiale tehnico-constructive (7).

În condițiile schimbării și perfecționării continue a producției, o mare importanță capătă priceperea de a transfera cu succes deprinderile de lucru la condițiile variate ale producției. Cercetările efectuate de E. A. Milerian (10) cu privire la transferul priceperilor de muncă în producție la elevii mari prezintă un interes deosebit în rezolvarea acestei probleme.

În procesul execuției propriu-zise, deprinderile legate de efectuarea directă a operațiilor sau cum li se mai spun, deprinderi de execuție își au locul și rolul lor bine definit. Numai dezvoltarea unor deprinderi ca cele de autocontrol, planificare și altele cu caracter general, fără dezvoltarea deprinderilor speciale de execuție, este cu totul insuficientă.

Pe lîngă faptul că fiecare deprindere își are rolul ei mai mult sau mai puțin esențial în ansamblul procesului muncii, luate toate la un loc,

ele formează un sistem armonios,unitar şi stabil în care deprinderile se intercondiţionează şi completează reciproc.

Avînd în vedere complexitatea şi varietatea naturii, conţinutului şi formelor deprinderilor, cercetătoarea sovietică V. V. Cebîşeva (4) împarte sistemul deprinderilor în două mari categorii : deprinderi generale şi speciale. Din categoria deprinderilor generale fac parte deprinderile de autocontrol, planificare etc., şi sînt legate de dezvoltarea însuşirilor persoanei în sensul cel mai larg : activismul, independenţa şi amploarea gîndirii etc. Aceste însuşiri vor orienta activitatea elevului spre dobîndirea unei înalte productivităţi a muncii şi a unei calităţi superioare a producţiei prin reducerea timpului de execuţie şi a consumului specific de materiale. Din categoria deprinderilor speciale fac parte deprinderile tehnice stricte care sînt legate de dezvoltarea unor însuşiri speciale : abilitate manuală, apreciere vizuală, precizia percepţiei şi altele.

Într-o altă lucrare (3), V. V. Cebîşeva împarte deprinderile de producţie în funcţie de componentele lor psihologice, în deprinderi intelectuale, motorii sau de mişcare, vizuale, tactile, auditive, gustative etc. Fiecare deprindere însă este destul de complicată, conţinînd în acelaşi timp componente mintale, vizuale, auditive, motorii etc. şi rareori o singură componentă. În funcţie de preponderenţa uneia din aceste părţi, fiecare deprindere poate fi raportată la o anumită categorie. Multe deprinderi de mişcare sînt totuşi legate de procesele gîndirii deoarece importante în acest caz nu sînt mijloacele de executare a acţiunii, ci alegerea acţiunilor necesare şi succesiunea lor pe baza înţelegerii scopului şi cursului procesului de muncă (3).

Toate aceste deprinderi trebuie formate la elev încă din şcoala profesională. Mijloacele metodice folosite în acest scop sînt cu totul diferite şi specifice fiecărei categorii de deprinderi. Raportarea unei deprinderi la o anumită categorie determină alegerea acelor mijloace de instruire şi respectarea acelor condiţii şi factori de progres în procesul învăţării (12), care să corespundă cel mai mult particularităţilor ei de dezvoltare.

Dar pentru ca maiştrii din învăţămîntul profesional să poată acţiona conştient în direcţia formării la elevi a deprinderilor esenţiale de lucru şi cu mijloace corespunzătoare, este necesar ca ei să cunoască întreg sistemul deprinderilor caracteristic muncitorilor fruntaşi şi să stăpînească metodica adecvată formării acestor deprinderi.

În acest scop, ne-am propus ca pe bază de cercetări să stabilim sistemul deprinderilor de lucru la muncitorii strungari, metodele şi sistemul de exerciţii pentru formarea unora din aceste deprinderi.

CERCETĂRI

Pentru stabilirea sistemului deprinderilor de lucru la strungari am folosit următoarele metode : observaţia, convorbirea, cronometrarea şi analiza comparativă a activităţii şi produselor activităţii la elevi şi muncitori de diferite categorii. Cercetările s-au efectuat în perioada

octombrie 1958 — iunie 1960, la uzina „Mao-Tze-Dun", uzina „23 August", cooperativa „Electro-bobinaj", şcoala profesională Mao-Tze-Dun, Tudor Vladimirescu şi Galvani.

În vederea stabilirii metodelor şi sistemului de exerciţii pentru formarea unor deprinderi de lucru la elevii strungari am folosit mai multe variante experimentale pe care le vom arăta mai jos.

Analiza sistemului deprinderilor de lucru la muncitorii strungari

Munca strungarului se caracterizează printr-o foarte variată gamă de acţiuni. El execută piese complexe şi extrem de variate. Precizia acestora merge de la un milimetru la miimi de milimetru. La aceasta se mai adaugă marea diversitate prin formă, tip şi dimensiune a maşinilor-unelte, scule, materiale şi dispozitive.

Prelucrarea pe strung a unei piese, indiferent de forma, tipul şi dimensiunea ei, reclamă din partea muncitorului foarte multe şi variate cunoştinţe, calităţi şi deprinderi de lucru. Astfel, se cere ca muncitorul să cunoască mecanismul, funcţionarea şi regulile de îngrijire a diferitelor tipuri de strunguri, să cunoască proprietăţile materialelor pe care le prelucrează, să folosească organizarea locului de muncă, să ştie să regleze strungul în funcţie de specificul piesei pe care o va prelucra, precum şi să aleagă regimul optim de aşchiere, cuţitele, materialele şi dispozitivele cele mai corespunzătoare. Strungarul trebuie să ştie să citească şi să se ghideze după schiţe sau desene, să întocmească un plan de activitate, să cunoască şi să mînuiască instrumentele de măsurat, să depisteze defecţiunile în funcţionarea strungului şi cauzele rebuturilor, să cunoască regulile de tehnica securităţii şi igienice în muncă. De asemenea, muncitorul strungar trebuie să cunoască şi să poată executa la perfecţie procedeele de aşchiere, tehnologia pe diferite tipuri de piese, operaţii şi faze.

Toate acestea cer din partea muncitorului strungar o serie de calităţi psihice speciale : gîndire tehnică, reprezentări spaţiale tehnico-constructive, memoria formelor, mărimilor şi mişcărilor, spirit de observaţie tehnică şi spirit creator, percepţii vizuale, auditive, kinestezice şi tactile caracterizate printr-o mare precizie şi rapiditate, abilitate manuală — precizia şi iuţeala mişcărilor — coordonarea mişcărilor mîinilor etc.

Pe tot parcursul activităţii sale, strungarul este obligat să facă apel la toate aceste calităţi. Astfel, la citirea schiţei sau desenului şi elaborarea planului de lucru, muncitorul apreciază vizual şi stabileşte diferite raporturi spaţiale, dimensiuni, îşi face o reprezentare corectă a produsului finit, a mijloacelor şi procedeelor de execuţie, alege în funcţie de specificul temei, sculele şi dispozitivele corespunzătoare, calculează regimul optim de aşchiere etc. În timpul execuţiei propriu-zise, muncitorul percepe în mod permanent starea prezentă a piesei — concentricitatea sau excentricitatea ei, dimensiunile pe diferite profiluri, stratul de aşchie, fineţea sau asperitatea, temperatura produsă, starea maşinii, sculelor şi dispozitivelor etc. — le compară cu reprezentările făcute iniţial asupra piesei finite ; compară, de asemenea, procedeele folosite la condiţiile

date, execută diferite mişcări într-un anumit tempo şi cu mare precizie. Sensul şi ordinea precisă a acţiunilor este asigurată de memoria mişcărilor şi în acelaşi timp se realizează un autocontrol vizual şi kinestezic permanent asupra lor. Durata de execuţie a mişcărilor este dată de aprecierea timpului. În cazul apariţiei unor noi situaţii neprevăzute sau defecţiuni în funcţionarea mecanismelor, depistate cu ajutorul percepţiilor vizuale, auditive sau kinestezice, muncitorul apreciază rapid măsurile ce trebuie luate în baza combinării indicaţiilor procesului tehnologic. Această apreciere implică reprezentări spaţiale tehnico-constructive, gîndire tehnică — prinderea şi înţelegerea diferitelor raporturi spaţiale, structurale şi de funcţionare a mecanismelor, precum şi restabilirea modului de funcţionare.

Toate momentele activităţii muncitorilor fruntaşi se deosebesc calitativ de cele ale elevilor sau muncitorilor începători. Spre exemplu, strungarii fruntaşi adîncesc studierea schiţei sau desenului tehnic descoperind uneori anumite erori. O dată cu studierea schiţei, ei îşi planifică activitatea fie şi într-o formă empirică. Acest lucru nu-l fac elevii sau muncitorii începători. Fruntaşii calculează corect roţile de schimb pentru filetare, viteza şi regimul optim de aşchiere, ceea ce duce la indici crescuţi ai productivităţii şi calităţii muncii. În timpul lucrului, ei apreciază cu multă precizie timpul de execuţie a diferitelor operaţii şi faze, ceea ce le permite ca atunci cînd strungul execută automat o trecere de la un capăt la celălalt al piesei să se ocupe cu pregătirea materialului ce urmează a fi introdus în strung. Elevii sau muncitorii începători urmăresc tot timpul această trecere fără a se ocupa de altceva.

Percepţiile vizuale, kinestezice, auditive şi tactile s-au dezvoltat foarte mult la fruntaşi pe baza orientării lor spre perfecţionarea muncii proprii. Datorită acestui fapt, ei percep la timp şi cu mare precizie schimbările permanente ce se produc în starea materialului, sculelor, dispozitivelor şi în funcţionarea strungului. Instrumentele de măsurat sînt folosite cu pricepere şi în mod economic deoarece în acest timp activitatea de bază este întreruptă. În operaţiile de control, locul preponderent îl ocupă percepţiile vizuale, tactile şi kinestezice. În felul acesta, autocontrolul se realizează în formă superioară. El joacă un mare rol în prevenirea defectelor şi rebuturilor.

Spre deosebire de fruntaşi, percepţiile elevilor şi chiar ale muncitorilor începători se caracterizează printr-un nivel scăzut al dezvoltării lor. Ei nu observă toate amănuntele schimbărilor survenite în starea materialelor, sculelor, dispozitivelor şi strungului şi nu pot depista în timp util anumite defecţiuni. Sau, chiar dacă observă anumite amănunte, ei nu le dau importanţă decît în momentul în care apare o defecţiune evidentă şi de cele mai multe ori ireparabilă. În activitatea lor de control, rolul preponderent îl ocupă controlul cu instrumentele de măsurat. Din această cauză, timpul global de execuţie a unei piese este mărit.

Deprinderile motorii ale muncitorilor fruntaşi sînt automatizate. Ei execută în mod stereotip anumite mişcări — pornirea şi oprirea motorului, avansul manual sau automat etc. — ceea ce le permite să-şi îndrepte atenţia asupra altor amănunte ale execuţiei. Multe dintre aceste deprinderi

se desfăşoară sub controlul vizual corelat cu cel kinestezic. Sînt însă multe din ele care prin natura lor ajung uneori sub controlul kinestezic : strîngerea fălcilor universalului, munca cu cheia etc. Datorită consolidării lor, deprinderile asigură, prin eliminarea mişcărilor inutile, o execuţie mai rapidă a mişcărilor şi operaţiilor, precum şi o mai bună calitate a lor.

Iată numai cîteva exemple :

1. Timpul în minute pentru *centrarea şi fixarea unui prefabricat în universal şi a unui cuţit*

elevi an. I	6,29
„ „ II	2,63
„ „ III	0,93
muncitori cat. VIII	0,40

2. Timpul în secunde şi erorile în mm pentru *măsurarea unei piese cu şublerul la 3 cote*

elevi an. I	15,5	0,86
„ „ II	5,6	0,18
„ „ III	5,7	0,05
muncitori cat. VII	4,5	0

3. Erorile privind aprecierea vizuală *a dimensiunilor mici*, în mm

elevi an. I	0,47
„ „ II	0,22
„ „ III	0,14
muncitori cat. VIII	0,10

Consolidarea tuturor deprinderilor şi încadrarea lor într-un sistem unitar, stabil, duce la o ridicată productivitate şi calitate a muncii. Ilustrăm acest lucru prin rezultatele comparative obţinute de elevii an. I, II şi III ai şcolii profesionale Mao-Tze-Dun şi doi muncitori categoria VIII ai uzinei Mao-Tze-Dun cu ocazia prelucrării unei piese-probă de lucru.

	Timp de execuţie (în ore)	*Erori (în mm)*
elevi an. I	2,03	0,27
„ „ II	1,13	0,12
„ „ III	0,42	0,05
muncitori cat. VIII	0,14	0

Din gama foarte variată şi complexă a formelor de activitate şi a deprinderilor de lucru ale strungarului, noi am desprins doar pe cele mai principale. În funcţie de preponderenţa componentelor lor, am încadrat aceste deprinderi într-una din categoriile stabilite de V. V. Cebîşeva.

În cele ce urmează vom enumera pe cele mai principale deprinderi de lucru la strungari.

1. **Deprinderi intelectuale.** Din această categorie fac parte atît deprinderile ale căror componente sînt limitate exclusiv la procesele intelectuale, cît şi deprinderile care cuprind în componenţa lor elemente vizuale, kinestezice, auditive sau tactile, dar care sînt subordonate activităţii mintale. În acest din urmă caz, importante nu sînt atît mijloacele de execuţie cît mai cu seamă alegerea lor în funcţie de specificul temei.

În munca strungarului sînt necesare următoarele deprinderi intelectuale :

a) *Deprinderea de planificare individuală a muncii.* Această deprindere are ca scop principal : mărirea productivității și calității muncii, profilaxia oboselii și accidentelor de muncă, precum și o serie de consecințe pe linia dezvoltării personalității muncitorului. Esențiale pentru dezvoltarea ei sînt : reprezentările, memoria, spiritul de organizare și activitate creatoare, gîndirea tehnică.

b) *Deprinderea de autocontrol.* Aceasta are ca scop prevenirea rebuturilor, a defectelor de producție, precum și posibilitatea de respectare a planului individual. O importanță deosebită pentru autocontrol o prezintă nu numai dezvoltarea unor percepții precise și rapide, ci și dezvoltarea proceselor gîndirii — care asigură studierea pe baza informațiilor date de percepțiile directe a urmărilor posibile în condițiile de muncă date.

c) *Deprinderea de citire și înțelegere a schițelor și desenelor.* Aceste deprinderi ajută pe muncitor să ia cunoștință de piesa ce urmează să o prelucreze și să-și reprezinte de la început produsul finit. Ea presupune : percepție vizuală precisă, reprezentări spațiale, prinderea raporturilor spațiale, putere de abstracție și înțelegere tehnică.

d) *Deprinderea de calcul* (3). În vederea desfășurării în bune condiții a operațiilor de prelucrare a pieselor, muncitorul trebuie să calculeze viteza și regimul optim de așchiere, elemente importante în special în procesul așchierii rapide, roțile la filetare, diferite grade de înclinație a suportului port-cuțit la strunjirea conică etc.[1] Aceste operații cer dezvoltarea proceselor gîndirii ca și calculul matematic în general.

e) *Deprinderea de folosire și apreciere rapidă a măsurilor ce trebuie luate în baza combinării indicațiilor procesului tehnologic* (3). Atît la începutul activității cît și pe parcursul ei, muncitorul este obligat să rezolve o serie de situații și probleme noi ce apar în funcție de schimbările produse în starea materialului, sculelor, dispozitivelor, mașinilor sau în condițiile de lucru. Rezolvarea acestor probleme este legată de activitatea mintală — reprezentări, memorie, spirit de observație, gîndire tehnică.

f) *Deprinderea de apreciere a timpului.* Această deprindere ajută pe muncitor să aprecieze durata mișcărilor, fazelor, operațiilor sau durata globală de execuție a unei piese. Ea joacă un mare rol în realizarea autocontrolului sub raportul timpului efectiv de execuție și cel propus inițial în plan. Aprecierea timpului presupune de asemenea o activitate mintală.

g) *Deprinderea de folosire a instrumentelor de măsurat și a indicațiilor date de acestea.* Activitatea de control efectuată cu ajutorul instrumentelor de măsurat constituie un aspect al autocontrolului de orientare, de lucru sau final și anume autocontrolul realizat sub forma operațiilor speciale. Această deprindere cuprinde componente motorii — manipularea instrumentelor vizuale — percepția precisă și rapidă a gradațiilor și intelectuale — înțelegerea dimensiunilor indicate, reglarea activității în funcție de aceste indicații. Componenta preponderentă a deprinderii o

[1] Vezi V. Barbu, *Calculele strungarului*, Buc., Ed. tehnică, 1956.

constituie însă activitatea mintală care asigură reglarea întregii activități pe baza folosirii indicațiilor date de instrumentele de măsurat.

h) *Deprinderea de așezare și fixare a dispozitivelor de prindere.* În funcție de specificul piesei ce urmează a fi prelucrată, muncitorul fixează în diferite părți ale strungului, diverse dispozitive speciale cu ajutorul cărora el prinde materialul sau sculele de care are nevoie.

S-ar părea că această deprindere este de natură motorie și nu intelectuală. O analiză mai profundă însă, ne scoate în evidență faptul că în acest caz importante nu sînt, de exemplu, mișcările de așezare și strîngere a șuruburilor, ci alegerea dispozitivelor, locurilor și mijloacelor celor mai corespunzătoare scopului propus. Un mare rol îl joacă reprezentările spațiale tehnico-constructive, prinderea raporturilor spațiale, structurale și funcționale ale diferitelor părți — înțelegere tehnică etc. Deci, pentru această operație mai importante sînt procesele intelectuale decît mișcările de așezare și strîngere a șuruburilor.

Considerăm că în același mod se pune problema și cu următoarele deprinderi :

i) *Deprinderile de fixare și centrare a cuțitelor, burghielor, alezoarelor și a prefabricatelor în dispozitivele de prindere.*

j) *Deprinderea de reglare a cutiei de viteze și avans automat.* În cazul acestei deprinderi, componenta motorie constă numai în schimbarea pozițiilor diferitelor manete. Dar, operația de reglare a cutiei de viteze și avans automat este legată de stabilirea acelei viteze și avans care să corespundă unui proces optim de prelucrare a piesei, este legată în ultimă instanță de stabilirea regimului de așchiere. Așadar, reglarea cutiei de viteze și avans este realizată în principal cu ajutorul proceselor intelectuale și în subsidiar cu ajutorul componentei motorii.

Prin urmare, la toate aceste deprinderi, componentele mintale sînt preponderente și deci fac parte din deprinderile intelectuale.

2. **Deprinderi motorii.** Următoarea categorie mare o constituie deprinderile de mișcare. Cu toate că în componența lor, ele cuprind și elemente mintale, vizuale sau tactile, componenta preponderentă este însă cea motorie.

Din această categorie fac parte :

a) *Deprinderea de a ascuți sculele tăietoare.* În vederea prelucrării pieselor, muncitorul își ascute singur, de la caz la caz, cuțite de diferite forme, tipuri și dimensiuni, burghie și alezoare. Această deprindere cuprinde : elemente mintale — alegerea formei geometrice corespunzătoare, vizuale — perceperea precisă a schimbărilor survenite în forma și dimensiunea cuțitului, tactile și motorii — precizia mișcărilor cuțitului pe una sau mai multe suprafețe ale roții polizorului, intensitatea apăsării cuțitului în roata polizorului sau intensitatea diferită a apăsării diverselor suprafețe ale cuțitului în roata polizorului. În funcție de anumite situații, alături de precizie se mai cere și rapiditate în mișcări pentru evitarea defecțiunilor de ascuțire și a accidentelor.

b) *Deprinderea de pornire și oprire a motorului și mașinii-unelte.* La formarea acestei deprinderi contribuie memoria mișcărilor, controlul

vizual, dar în ultimă fază ea se poate desfășura exclusiv sub control kinestezic. Esențiale pentru această deprindere sînt precizia și iuțeala mișcărilor.

Aceleași elemente cer și următoarele deprinderi :

c) *Deprinderea de cuplare și decuplare a săniilor.*

d) *Deprinderea de avans manual uniform în ritmul tăierii cuțitului*, care cere în principal o percepție precisă kinestezică — vibratorie.

e) *Deprinderea de coordonare a mîinilor.* Accentul în această deprindere cade pe coordonarea mișcărilor ambelor mîini.

f) *Deprinderea de lucru cu cheia.*

g) *Deprinderea de luare a așchiei.* Principalele componente ale acestei deprinderi sînt : precizia, iuțeala și coordonarea mișcărilor și percepția vizuală a dimensiunilor.

3. **Deprinderi vizuale** (3). Un loc important în procesul muncii îl ocupă categoria deprinderilor vizuale. Pe baza acestor deprinderi, muncitorul se informează permanent asupra unor situații de la locul de muncă și asupra stării prezente a materialului, sculelor, dispozitivelor și strungului. De asemenea, deprinderile vizuale joacă un mare rol în operațiile de autocontrol atît în procesul îndeplinirii directe a acțiunilor, cît și în operațiile speciale cu ajutorul instrumentelor de măsurat.

Cele mai principale deprinderi vizuale sînt :

a) *Deprinderea de a distinge și aprecia formele și dimensiunile mici.* Această deprindere presupune o sensibilitate vizuală diferențială foarte fină.

De altfel, această însușire psihică stă la baza tuturor deprinderilor vizuale.

b) *Deprinderea de a aprecia viteza de mișcare a corpurilor.* În acest caz, percepțiile vizuale au un caracter dinamic și nu static.

c) *Deprinderea de a distinge nuanțele de culoare.* O mare importanță capătă sensibilitatea cromatică diferențială. Pe baza acestei deprinderi, muncitorul poate distinge natura și calitatea diferitelor materiale, poate aprecia temperatura degajată în cursul așchierii la cuțit și material sau arderea cuțitului etc.

4. **Deprinderi tactile.** Precizăm că la componenta tactilă a acestor deprinderi se adaugă și cea kinestezică, iar uneori și cea vizuală.

Muncitorului strungar îi sînt necesare următoarele deprinderi tactile :

a) *Deprinderea de a distinge profilele interioare ale pieselor.*

b) *Deprinderea de a distinge suprafețele netede de cele cu asperități* (3).

c) *Deprinderea de a aprecia temperatura corpurilor* (3).

5. **Deprinderi auditive** (3). Din această categorie face parte *deprinderea de apreciere auditivă a particularităților de funcționare a mecanismelor.* Ea se bazează pe sensibilitatea auditivă diferențială. În funcție de anumite situații, deprinderea auditivă sau corelată cu controlul vizual și activitatea mintală dă posibilitate muncitorului să depisteze la timp defecțiunile produse în funcționarea diferitelor mecanisme.

Desigur că sistemul deprinderilor de lucru la muncitorul strungar cuprinde un număr mult mai mare de deprinderi decît cel arătat aici. Menționăm printre altele, deprinderile legate de diferite operații speciale ca : strunjirea conică, filetare, randalinare etc. sau deprinderi legate de regulile de tehnica securității și igienice în muncă, de organizare și întreținerea locului de muncă ș.a. Aceste deprinderi însă, fiind cu totul speciale, sînt subordonate deprinderilor pe care noi le-am enumerat.

În ceea ce privește deprinderile senzo-motorii, formarea și dezvoltarea acestora determină și în același timp se caracterizează printr-o modificare a pragurilor absolute în general și a celor diferențiale, în special, pe linia creșterii sensibilității. Acest fapt infirmă teoriile fixiste potrivit cărora, indiferent de funcțiunea analizatorilor, pragurile senzoriale rămîn neschimbate.

Din cele arătate pînă aici mai rezultă că între diferitele deprinderi — intelectuale, motorii, vizuale, tactile și auditive — există o strînsă legătură. Acest fapt concordă cu concluziile psihologiei generale referitoare la dezvoltarea unitară a activității omului.

Pe de altă parte, cu toate că există un număr mare de componente automatizate, activitatea strungarului este în ansamblul ei o activitate conștientă. De altfel, este și firesc să fie așa întrucît deprinderile sale motorii, întreaga sa activitate este subordonată scopului muncii sale. Și acest fapt este în perfectă concordanță cu principiile psihologiei generale.

REZULTATE CU PRIVIRE LA METODELE ȘI SISTEMUL DE EXERCIȚII PENTRU FORMAREA UNOR DEPRINDERI AMINTITE MAI SUS

În aceeași perioadă de timp am cercetat metodele și sistemele de exerciții pentru formarea următoarelor deprinderi : deprinderea de planificare individuală a muncii, deprinderea de folosire a instrumentelor de măsurat, deprinderea de coordonare a mîinilor, deprinderea de apreciere vizuală a dimensiunilor mici și a vitezei de mișcare a corpurilor și deprinderea de apreciere auditivă a particularităților de funcționare a mecanismelor.

Rezultatele cu privire la metodele de formare a deprinderilor de planificare individuală a muncii și de folosire a instrumentelor de măsurat au fost deja publicate [1].

Aici prezentăm numai rezultatele cu privire la formarea celorlalte deprinderi.

1. Formarea deprinderii de coordonare a mișcărilor mîinilor. În acest scop noi am folosit dexterimetrul cu înregistrare automată prin sonerie a erorilor, modificat și adaptat specificului muncii strungarului, de prof. Gh. Zapan. Dexterimetrul are două manete mici, fiecare acționînd un ax, iar prin învîrtirea lor se imprimă unui vîrf metalic orice

[1] Vezi Gh. Iosif, *Contribuții la metodica predării și formării în școlile profesionale a deprinderii de folosire a șublerului și micrometrului*, *Revista de psihologie*, 1959, nr. 4, p. 99—112 și *Despre formarea deprinderii de planificare individuală a muncii în procesul însușirii meseriei de strungar*, *Revista de psihologie*, 1960, nr. 3.

direcție de mișcare. Prin acționarea separată a fiecărei manete se poate imprima vîrfului metalic fie o direcție longitudinală sau una transversală de axa aparatului și exact așa cum se deplasează săniile la strung. Prin combinarea și dozarea diferită a mișcărilor celor două mîini se poate obține o mișcare în orice direcție. Vîrful metalic trebuie însă să parcurgă un anumit traseu dat sub forma unui șanț într-o placă metalică, traseu a cărui formă nu reprezintă altceva decît schița unei piese. Acest aparat poate fi clasat în categoria probelor sintetice folosite în alte scopuri, în cazul de față însă, ne-a interesat numai din acest punct de vedere.

Cercetările s-au efectuat cu o grupă experimentală de 16 elevi ai anului I de la școala profesională Mao-Tze-Dun, iar restul de elevi din același an au constituit grupa de control. Fiecare elev din grupa experimentală a exercitat la acest aparat de trei ori într-o ședință și în total de 42 ori. S-au înregistrat timpul de execuție și erorile comise.

Exercițiile cu acest aparat pentru dezvoltarea deprinderii de coordonare a mișcărilor mîinilor s-au efectuat înaintea trecerii elevilor la activitatea practică pe strunguri.

Rezultatele obținute de elevi la exersarea dexterimetrului au fost corelate apoi cu rezultatele obținute de ei în munca practică din atelier.

În tabloul nr. 1 prezentăm rezultate medii din prima, a șaptea, a treisprezecea și a paisprezecea ședință.

Tabloul nr. 1

Subiecți	Prima ședință		A 7-a ședință		A 13-a ședință		A 14-a ședință	
	T. M.	E. M.	T. M.	E. M.	T. M.	E. M.	T. M.	E. M.
G.M.	2,03	4	1,23	0	1,05	0,6	1,04	0
W.G.	2	16,6	1,23	0,5	1,06	1,3	1,01	0
L.A.	2	11,6	1,29	2,5	1,4	1	1,04	0,6
B.C.	2,30	11,6	1,22	1,5	1,12	1,3	1,11	0,3
P.M.	2,20	15	1,31	1,5	1,12	1,6	1,07	2
B.I.	2,10	19	1,52	1,5	1,19	1	1,11	2,3
C.S.	1,49	15,3	1,44	1,5	1,07	2	1,04	2,3
T.V.	4,30	5,6	1,41	2,5	1,11	1,3	1,07	1,3
C.M.	3	14,6	1,42	0,5	1,09	1,3	1,09	3,3
D.G.	3,02	20	1,28	4,5	1,02	0,6	1,04	1,6
S.T.	3,20	15,9	1,27	3,5	1,09	1,6	1,03	2,6
G.G.	3,04	13,3	1,45	2	1,18	2,3	1,11	3,6
R.M.	2,03	13,6	2,20	1	1,22	0,6	1,20	1,3
P.P.	3,01	37,6	1,37	4,5	1,11	2,3	1,11	1,3
N.I.	2,04	35,3	2,03	7	1,23	2,3	1,21	1,3
S.M.	4,30	36,6	1,50	1,5	1,21	2,3	1,22	1,6

(T. M. reprezintă timpul mediu în secunde, iar E. M. reprezintă numărul mediu al erorilor)

Din acest tablou constatăm că timpul și erorile obținute de elevi la exercitarea dexterimetrului scad treptat pe baza exercițiului și în mod diferit, în funcție de particularitățile individuale ale fiecărui elev. Totodată, din rezultatele medii ale ultimelor două ședințe constatăm că deprinderea de coordonare a mișcărilor mîinilor se stabilizează.

Aşadar, prin exercitarea de 42 ori la acest aparat, elevii şi-au format deprinderea de coordonare a mişcărilor mîinilor.

Această deprindere a fost uşor transferată apoi la condiţiile specifice ale muncii la strung. Cele două manete pentru avans manual de la strung au acelaşi sens de învîrtire şi imprimă port-cuţitului aceeaşi direcţie.

Elevii din grupa de control au trebuit să-şi formeze deprinderea amintită în condiţiile muncii la strung, în timp ce elevii grupei experimentale au transferat numai această deprindere deja formată.

Prin corelarea timp de doi ani a rezultatelor obţinute de cei 16 elevi la exercitarea dexterimetrului cu rezultatele lor în munca practică din atelier, s-a constatat următorii coeficienţi de corelaţie : în martie 1958—0,74 ; iunie 1959—0,84 şi iunie 1960—0,94. Acest lucru dovedeşte că prin procedeul întrebuinţat de noi cu ajutorul dexterimetrului s-a format deprinderea de coordonare a mişcărilor mîinilor şi care a fost apoi transferată cu succes la condiţiile muncii de la strung.

2. Deprinderea de apreciere vizuală a dimensiunilor mici. Formarea acestei deprinderi prin exerciţii speciale a fost cercetată în aprilie-iunie 1960 cu o grupă experimentală formată din şase elevi an. II ai şcolii Galvani. Paralel s-au cercetat şi două grupe de control : muncitori strungari categoria VIII de la şcoala Galvani şi trei elevi clasa a VI-a B de la Şcoala elementară nr. 30.

La grupa experimentală s-a folosit următoarea metodă : cei 6 elevi trebuiau să aprecieze vizual grosimea a cinci plăci metalice de dimensiuni variate cuprinse între 1 mm şi 6 mm. La această probă s-a notat erorile în mm faţă de dimensiunea reală. După aprecierea vizuală a grosimii plăcuţelor, elevii le-au măsurat cu şublerul. S-au notat de asemenea erorile comise de elevi în citirea gradaţiilor şublerului. Apoi s-a dat fiecărui elev o probă prealabilă la optometru : aprecierea vizuală a centrului pătratului cu linie verticală, centrul triunghiului cu punct interior, centrul cercului cu punct interior şi centrul cercului cu punct şi exagon interior. După aceste probe care au avut de scop măsurarea iniţială a aprecierii vizuale a dimensiunilor mici, am trecut la exerciţiile propriu-zise. Exerciţiile au constat în stabilirea de către elevi a centrelor amintite la optometru, în trei şedinţe. Fiecare şedinţă cuprindea 12 exerciţii cu autocontrol. S-au înregistrat deviaţiile de la centru în mm. După constatarea stabilizării deprinderii de apreciere vizuală a dimensiunilor mici în ultima şedinţă, am dat din nou elevilor să aprecieze grosimea altor cinci plăcuţe în dimensiuni de 1—6 mm şi să le măsoare cu şublerul. În acest mod am putut compara rezultatele obţinute de elevi la prima probă de plăcuţe cu cele de la ultima probă.

Prezentăm aceste rezultate în tabloul nr. 2.

Din acest tablou constatăm următoarele :

1. Erorile comise de elevi la optometru scad treptat pe baza exerciţiului cu autocontrol (L. F. de la 0,37 la 0,31, B. I. de la 0,62 la 0,29, L. I. de la 0,60 la 0,14 ş.a.).

2. În urma exerciţiilor cu optometru, erorile de la proba cu plăcuţe scad foarte mult (L. F. de la 1,96 la 0,11, B. I. de la 0,62 la 0,05 ş.a.m.d.).

3. Erorile comise de elevi la citirea gradaţiilor şublerului dispar complet în urma exerciţiilor cu optometru.

Aceste fapte demonstrează că exercițiile cu autocontrol la optometru dezvoltă deprinderea de apreciere vizuală a dimensiunilor mici.

Tabloul nr. 2

Cifrele cuprind erorile în mm

Felul probei		Subiecții					
		L. F.	B. I.	L. I.	Z. D.	P. G.	I. N.
Aprecierea vizuală a grosimii plăcilor — proba I		1,96	0,62	0,32	0,54	0,16	0,34
Măsurarea cu șublerul a plăcilor apreciate vizual		0,20	0,08	0,22	0,06	0,04	0,12
Proba prealabilă cu optometru		0,37	0,62	0,60	0,35	0,58	0,37
Exercitarea la optometru cu autocontrol	R_1	0,45	0,38	0,30	0,13	0,12	0,18
	R_2	0,44	0,42	0,14	0,11	0,08	0,23
	R_3	0,31	0,29	0,14	0,10	0,09	0,15
Aprecierea vizuală a grosimii plăcilor — proba II		0,11	0,05	0,11	0,15	0,12	0,20
Măsurarea cu șublerul a plăcilor apreciate vizual		0	0	0	0	0	0

(R_1 R_2... reprezintă numărul repetărilor)

Pentru a evidenția mai bine cele arătate mai sus, vom compara ultimele rezultate obținute de elevii grupei experimentale cu cele ale muncitorilor și elevilor din grupa de control.

Tabloul nr. 3

Felul probei	Subiecții		
	Elevii grupei experimentale	Muncitori cat. VIII	Elevii clasei VI B Șc. elementară nr. 30
Aprecierea vizuală a grosimii plăcilor	0,12	0,05	1,14
Măsurarea cu șublerul a plăcilor apreciate vizual	0	0	Nu știu să măsoare cu șublerul
Proba optometru	0,18	0,10	1,03

Iată deci, că în urma dezvoltării deprinderii de apreciere vizuală a dimensiunilor mici la elevii strungari, rezultatele lor se apropie simțitor de cele ale muncitorilor din categoria VIII, în condițiile aprecierii dimensiunilor reale de la locul de muncă.

Pentru a constata în ce măsură această deprindere se deosebește sub aspectul mărimii dimensiunilor în raport cu specificul profesiunilor, am măsurat deprinderea de apreciere vizuală a dimensiunilor la elevii și muncitorii strungari, elevii și muncitorii tîmplari de la școala Galvani și elevii clasei a VI-a B Școala elementară nr. 30 — grupă de control. În acest scop am dat proba optometru, proba plăcuțelor cu grosime între 0–5 mm, 5–10 mm, piese cu dimensiuni de 10–20 mm, 304 mm, 1335 mm și 1980 mm. S-au înregistrat erorile în mm.

Prezentăm aceste rezultate în tabloul nr. 4.

Tabloul nr. 4

Felul probei	Subiecții				
	Elevi strungari	Muncitori strungari	Elevi tîmplari	Muncitori tîmplari	Elevi cl. VI B Șc. elem. nr. 30
Proba optometru	0,18	0,10	0,52	0,85	1,03
Plăcuțe în grosime de 0–5 mm	0,12	0,05	0,49	0,45	1,14
Plăcuțe în grosime de 5–10 mm	0,81	0,61	1,66	0,83	2,16
Piese cu dimensiuni de 10–20 mm	1,65	1,00	3,33	2,33	8,50
Piese cu dimensiuni de 304 mm	95,6	49,00	51,6	31,6	131,6
Piese cu dimensiuni de 1385 mm	305	185	133,3	100	216,6
Piese cu dimensiuni de 1980 mm	353,3	230	73,3	20	360

Rezultă că elevii și muncitorii strungari se caracterizează printr-o apreciere vizuală destul de precisă a dimensiunilor mici. Cu cît crește însă mărimea dimensiunilor cu atît precizia lor scade. Elevii și muncitorii tîmplari se caracterizează printr-o situație inversă — cu cît crește mărimea dimensiunilor cu atît aprecierea lor vizuală devine mai precisă. Acest lucru este și normal datorită faptului că muncitorii celor două profesiuni lucrează cu dimensiuni diferite și cu unități de măsură diferite. Strungarii apreciază totul în mm și subdiviziuni de mm, iar tîmplarii în m și cm. Elevii clasei a VI-a B de la Școala elementară nr. 30 se caracterizează printr-o mai mare imprecizie a aprecierii vizuale datorită neformării la aceștia a deprinderii de apreciere vizuală a diferitelor dimensiuni.

Prin urmare, specificul deprinderii de apreciere vizuală a dimensiunilor este în funcție de profesiune și deci trebuie să se țină seama de acest lucru la elaborarea exercițiilor de formare a deprinderii.

3. Deprinderea de apreciere vizuală a vitezei de mișcare a corpurilor. Pentru elaborarea exercițiilor de formare a acestei deprinderi am folosit o grupă experimentală compusă din trei elevi strungari ai anului II al școlii Galvani și pentru control, un muncitor strungar categoria VIII de la aceeași școală. Înainte de a trece la exercițiile propriu-zise, am măsurat această apreciere la cei trei elevi din grupa experimentală. Atît măsurarea aprecierii vizuale a vitezei de mișcare a corpurilor cît și exercițiile propriu-zise s-au realizat astfel : elevii trebuiau să stabilească prin apreciere vizuală numărul de turații pe minut al universalului la strungul I. R.-Arad — singurul strung din școală la care se putea citi pe un cadran turația pe minut a axului principal. Exercițiile propriu-zise s-au desfășurat pe bază de autocontrol în 4 ședințe, fiecare cuprinzînd un număr de 5 repetări. Turațiile axului principal variau între 76 și 760 ture/minut. S-au notat erorile în turații pe minut.

Prezentăm rezultatele cu privire la formarea acestei deprinderi în tabloul nr. 5.

Tabloul nr. 5

Cuprinde media rezultatelor pe ședințe

	Z. D.	T. I.	L. I.	Muncitori categoria VIII
Prima ședință	164	167	158	58,8
A doua ședință	110	101	98	—
A treia ședință	75	73	80	—
A patra ședință	76	72	79	—

Constatăm din acest tablou o scădere a erorilor, de la prima la a patra ședință, cu aproximativ 50% și o apropiere simțitoare de rezultatele muncitorului din categoria VIII, numai după 20 repetări ale exercițiului. Media erorilor celorlalți elevi este în jurul a 160 ture/minut.

Iată deci cum prin simple exerciții se poate forma și dezvolta această deprindere, dacă bineînțeles ea stă în atenția procesului instructiv.

4. Deprinderea de apreciere auditivă a particularităților de funcționare a mecanismelor. Formarea acestei deprinderi a fost cercetată cu o grupă experimentală formată din 4 eleve ale anului II-H — strungari de la Școala Galvani, iar restul elevilor din grupa II a aceluiași an a constituit grupa de control.

În vederea elaborării sistemului de exerciții pentru formarea deprinderii, am stabilit împreună cu maistrul atelierului cele mai frecvente

zgomote specifice diferitelor defecțiuni în funcționarea strungurilor. Stabilirea zgomotelor specifice a fost urmată de precizarea cauzelor tehnice și de localizarea lor. Astfel s-au precizat următoarele cauze ale unor zgomote specifice existente la strungurile din atelierul nr. 2 de strungărie :

1. Motorul merge în două faze.
2. Sarcină la așchiere prea mare față de puterea motorului.
3. Vibrațiile cuțitului sau ale piesei.
4. Angrenarea unor roți uzate de la avansul automat sau de la șurubul mamă.
5. Cureaua de transmisie bate sau patinează.
6. Jocul unor roți în pene.
7. Jocul axelor în lagăre inclusiv baterea universalului.
8. Jocul saniilor.
9. Angrenarea neomogenă a roților la cutia de viteze — defecte de construcție, tratament termic etc.
10. Ruperea diferitelor piese.
11. Neangrenarea unor roți cu dinți uzați sau rupți și care totuși se ating.

Înainte de a trece la exercițiile propriu-zise, s-a dat celor patru eleve o probă prealabilă care a constat în perceperea și diferențierea unor zgomote specifice, localizarea lor și stabilirea cauzelor tehnice. Zgomotele care făceau obiectul acestei probe au fost cele enumerate la punctele 1,4,5,6,7 și 8.

S-au obținut următoarele rezultate : o mică parte din zgomotele specifice, de obicei cele mai frecvente și care își aveau localizarea și cauzele la suprafața mașinii, unde pe lîngă percepția auditivă putea interveni și cea vizuală, au fost localizate mai precis. La aceste zgomote n-au fost depistate însă cauzele lor. Zgomotele cu localizări și cauze interioare n-au fost în parte percepute, în parte diferențiate și la nici unul din ele localizate sau depistate cauzele. S-a mai constatat că nu toate elevele pot diferența zgomotele în funcție de natura materialului ce le produc (zgomote metalice, piele etc.).

Pe baza cunoașterii acestei situații am trecut la elaborarea următorului sistem de exerciții. Exercițiile au început cu un instructaj verbal al cărui obiectiv a fost explicarea elevilor că pot exista zgomote diferite în funcție de natura materialului (metal, piele, lemn etc.), care pot fi cauzele, localizările și specificul zgomotelor mai frecvente, cum să-și îndrepte atenția spre aceste zgomote pentru a le percepe și diferența, măsurile de înlăturare a defecțiunilor. Exercițiile s-au mai bazat, în afară de instructajul verbal introductiv, pe autocontrol și instructaj verbal curent prin care maistrul confirma sau infirma presupunerile elevilor, îndrepta atenția lor spre locurile zgomotelor, le ajuta să le diferențieze de alte zgomote mai puternice etc. Exercițiile s-au efectuat în cadrul a patru ședințe. În fiecare ședință, zgomotele date anterior se repetau de trei ori, iar la a doua sau a treia repetare se introducea un nou zgomot. Ordinea de prezentare a zgomotelor era mereu schimbată.

În prima ședință s-au dat zgomotele specifice de la proba prealabilă. Cerințele au rămas aceleași: perceperea, diferențierea, localizarea și depistarea cauzelor tehnice ale zgomotelor.

Rezultate. În primele două exerciții, elevele au reușit să perceapă, diferențieze, localizeze și depisteze cauzele tehnice exterioare mașinii. La a treia repetare, aceste cerințe au fost îndeplinite și la cauzele interioare mașinii.

În a doua ședință s-au repetat aceleași zgomote. La a doua repetare s-a prezentat pe locul 6 un nou zgomot produs de sarcina prea mare de așchiere față de puterea motorului. La a treia repetare, pe locul 7 s-a dat zgomotul determinat de jocul mare al saniei transversale.

Rezultate. Prima repetare a avut menirea de a întări răspunsul la cerințele față de zgomotele din prima ședință. Elevii au determinat precis aceste zgomote. Zgomotul nou de pe locul 6 a fost perceput, diferențiat și localizat în electromotor, dar elevele nu i-au știut cauza. Maistrul a explicat elevelor cauza acestui zgomot. La a treia repetare, zgomotul nou s-a dat pe locul 3 și a fost determinat cauzal de toate elevele. Tot la a 3-a repetare, al doilea zgomot nou din această ședință a fost perceput, diferențiat și localizat de elevele T. M. și C. V. Eleva T. S. nu l-a putut diferenția. Elevele T. M. și C. V. relatează că au putut localiza noul zgomot deoarece la percepția auditivă s-a adăugat și cea vizuală (cauza se găsea la exteriorul mașinii).

În a treia ședință, la cea de-a doua repetare, s-a introdus pe locul 8 un nou zgomot determinat de vibrația cuțitului (cuțitul a fost intenționat slăbit în șuruburi). La a treia repetare s-a prezentat pe locul 9 un alt zgomot produs de vibrațiile piesei în universal și cuțit. Cele două zgomote noi se asemănau întrucîtva.

Rezultate. Primele șase zgomote au fost determinate precis. Al 7-lea zgomot (jocul saniei transversale), de-abia la a doua repetare a fost determinat cauzal de toate elevele. Tot la a doua repetare, noul zgomot (vibrația cuțitului) s-a determinat cauzal de trei eleve (T.M., C.V. și M.M.). La a treia repetare, toate elevele au răspuns precis cerințelor față de al 8-lea zgomot, precum și față de al 9-lea zgomot.

În a patra ședință s-au repetat toate zgomotele date anterior, dar în ordine mult schimbată. Cele patru eleve au determinat precis toate zgomotele.

La această probă, elevele din grupa de control au răspuns la fel ca și cele din grupa experimentală la proba prealabilă.

La sfîrșitul exercițiilor, elevele din grupa experimentală relatează că în urma acestor exerciții, ele cunosc mai bine structura strungului, pot observa mai bine modul normal sau anormal de funcționare a strungului, prind și înțeleg raporturile funcționale dintre diferitele piese etc.

Așadar, pe baza unor astfel de exerciții speciale se poate forma deprinderea de apreciere auditivă a particularităților de funcționare a mecanismelor.

Menționăm că toate deprinderile pe care am căutat să le formăm n-au ajuns în faza lor de consolidare, dar există toate premisele ca ele să se consolideze pe baza continuării acestor exerciții.

CONCLUZII

În lucrarea de față am expus o serie de cercetări experimentale privind sistemul deprinderilor de lucru la strungari, metodele și sistemul de exerciții speciale pentru formarea unora din aceste deprinderi.

Sistemul deprinderilor de lucru la strungari a fost împărțit, în funcție de componentele psihologice preponderente ale fiecărei deprinderi, în deprinderi intelectuale, motorii, vizuale, tactile și auditive.

S-au stabilit următoarele deprinderi principale:

— Deprinderea de planificare individuală a muncii.

— Deprinderea de autocontrol.

— Deprinderea de citire și înțelegere a schițelor și desenelor.

— Deprinderea de calcul.

— Deprinderea de folosire și apreciere rapidă a măsurilor ce trebuie luate în baza combinării indicațiilor procesului tehnologic.

— Deprinderea de apreciere a timpului.

— Deprinderea de folosire a instrumentelor de măsurat și a indicațiilor date de acestea.

— Deprinderea de așezare și fixare a dispozitivelor de prindere.

— Deprinderea de fixare și centrare a cuțitelor, burghielor, alezoarelor și a prefabricatelor în dispozitivele de prindere.

— Deprinderea de reglare a cutiei de viteze și avans automat.

— Deprinderea de a ascuți sculele tăietoare.

— Deprinderea de pornire și oprire a motorului și a mașinii-unelte.

— Deprinderea de cuplare și decuplare a săniilor.

— Deprinderea de avans manual uniform în ritmul tăierii cuțitului.

— Deprinderea de coordonare a mișcărilor mîinilor.

— Deprinderea de lucru cu cheia.

— Deprinderea de luare a aşchiei.

— Deprinderea de a distinge și aprecia vizual formele și dimensiunile mici.

— Deprinderea de a aprecia vizual viteza de mișcare a corpurilor.

— Deprinderea de a distinge vizual nuanțele de culoare.

— Deprinderea de a distinge tactil și kinestezic profilele interioare ale pieselor.

— Deprinderea de a distinge tactil și kinestezic suprafețele netede de cele cu asperități.

— Deprinderea de a aprecia temperatura corpurilor.

— Deprinderea de apreciere auditivă a particularităților de funcționare a mecanismelor.

În vederea formării în condiții optime a unora din aceste deprinderi la elevii școlii profesionale, s-au cercetat metodele de formare a deprinderilor de planificare individuală a muncii, de folosire a instrumentelor de măsurat și sistemul de exerciții speciale pentru formarea deprinderilor de coordonare a mișcărilor mîinilor, de apreciere vizuală a dimensiunilor mici și a vitezei de mișcare a corpurilor și de apreciere auditivă a particularităților de funcționare a mecanismelor.

După cum rezultă din cele expuse mai sus, o parte din deprinderile de lucru se pot forma elevilor strungari încă din perioada în care aceştia îşi însuşesc cunoştinţele de lăcătuşerie generală şi deci înainte de a trece la activitatea practică pe strung. Astfel, în această perioadă se pot forma deprinderile de folosire a instrumentelor de măsurat, deprinderea de coordonare a mişcărilor mîinilor, deprinderile vizuale etc. Deprinderile legate direct de conducerea strungului se pot forma numai după ce elevii au trecut direct la activitatea practică pe strung.

Deprinderile care se formează în perioada premergătoare activităţii practice a elevilor pe strunguri sînt apoi transferate cu succes la noile condiţii de activitate, ajutînd prin aceasta la o însuşire mai rapidă a meseriei.

O deosebită importanţă în acest sens o capătă formarea conştientă şi nu de la sine a acestor deprinderi în procesul instructiv. Este necesar de asemenea să se elaboreze sistemul de exerciţii speciale pentru formarea tuturor deprinderilor de lucru. Se va ţine seama însă, de natura şi specificul fiecărei deprinderi. În acest fel, elaborarea sistemului de metode şi exerciţii speciale de formare a deprinderilor de muncă va duce la o serioasă îmbunătăţire şi perfecţionare a metodicii existente.

Automatizarea şi perfecţionarea necontenită a producţiei cere însă studierea şi revizuirea permanentă a sistemului deprinderilor de lucru la muncitori şi ucenici, precum şi elaborarea metodelor corespunzătoare pentru formarea acestora. Accentul va cădea în special pe deprinderile intelectuale, a căror importanţă devine preponderentă în producţia automatizată. Datorită acestui fapt, ele vor trebui studiate în mod special.

Rezolvarea cu succes a acestor probleme va ajuta în aceeaşi măsură şi învăţămîntul politehnic din şcoala de cultură generală.

ИССЛЕДОВАНИЯ, СВЯЗАННЫЕ С ТРУДОВЫМИ НАВЫКАМИ У УЧЕНИКОВ-ТОКАРЕЙ

РЕЗЮМЕ

В этой работе автор излагает результаты исследований системы трудовых навыков у рабочих-токарей. В статье перечислены основные навыки и отнесены, в зависимости от преобладающего психологического компонента каждого, к следующим большим категориям навыков: интеллектуальным, зрительным, осязательным и слуховым.

Автор выделил эту систему потому, что он считает, что мастера-инструкторы сети профессионального обучения должны знать навыки, формируемые ими у учеников в процессе усвоения профессии токаря.

В то же время автор рассматривает методы и систему специальных упражнений для формирования навыков согласования движений рук, зрительного определения маленьких размеров, зрительного определения скорости движений тел и слуховой оценкой особенностей функционирования механизмов.

Автор считает, что выработка системы специальных упражнений для формирования всех трудовых навыков приведет к улучшению и усовершенствованию существующей методики.

Автор заключает, что при изучении трудовых навыков и выработке системы упражнений для их формирования нужно учитывать постоянные изменения, имеющие место в современном производстве по линии автоматизации и ее усовершенствования.

RECHERCHES CONCERNANT LES HABITUDES DE TRAVAIL CHEZ LES ÉLÈVES TOURNEURS

RÉSUMÉ

L'auteur expose dans cet ouvrage les résultats des recherches sur le système des habitudes de travail chez les ouvriers tourneurs. L'article énumère les principales habitudes et, en fonction de la composition psychologique prépondérente de chacune, les rapporte aux grandes catégories d'habitudes : intellectuelles, visuelles, tactiles et auditives.

Ce système a été mis en évidence par l'auteur, parcequ'il considère que les maîtres-instructeurs de l'enseignement professionnel devraient connaître les habitudes qui se forment chez les élèves dans le processus de l'appropriation du métier de tourneur.

Aussi l'auteur s'attache-t-il aux méthodes et au système des exercices spéciaux pour former les habitudes de coordination des mouvements des mains, d'appréciation visuelle des petites dimensions, d'appréciation visuelle du mouvement des corps et d'appréciation auditive des particularités de fonctionnement des mécanismes.

L'auteur considère que l'élaboration d'un système d'exercices spéciaux tendant à la formation de toutes les habitudes de travail mènera à l'amélioration et au perfectionnement de la méthodique existante.

L'étude des habitudes de travail et l'élaboration du système d'exercices pour les former doit tenir compte des changements permanents qui ont lieu dans la production moderne, dans la voie de son automation et de son perfectionnement, conclut l'auteur.

BIBLIOGRAFIE

1. S. N. Arhanghelski, *Analiza psihologică a procesului de planificare a activităţii de către un muncitor stahanovist*, în *Probleme de psihologia muncii şi artei*, sub redacţia lui B. M. Teplov şi N. N. Volkov, Ed. de Stat pentru literatura ştiinţifică, Buc., 1952, p. 325–353.
2. С. Н. Архангельский, *Планирование трудовых действий*, Профессионально-техническое образование, 1954, № 4, стр. 23—25.
3. V. V. Cebîşeva, *Despre unele particularităţi ale dezvoltării deprinderilor*, Rev. Învăţămînt Profesional şi Tehnic, 1957, nr. 1, p. 60–64.

4. В. В. Чебышева, *Некоторые вопросы психологии производственного обучения*, Вопросы психологии, 1959, № 2, стр. 42—52.
5. — *Самоконтроль в процессе труда у промышленных рабочих*. Доклады Академии педагогических наук РСФСР, 1957, № 4, стр. 109—112.
6. D. Dogaru, C. Botez, S. Bejenaru şi Gh. Zapan, *Planificarea individuală a muncii strungarului*, *Rev. de psihologie*, 1959, nr. 4, p. 63—79.
7. P. Iacobson, *Educaţia în spiritul creaţiei tehnice*, Rev. Învăţămînt Profesional şi Tehnic, Ed. Ministerului Învăţămîntului, 1958, p. 79—87.
8. I. Iancu, Gh. Zapan, C. Botez şi G. Cristian, *Analiza psihologică a procesului muncii la ţesătoare*, *Culegere de studii de psihologie*, Ed. Acad. R.P.R., 1953, p. 71—144.
9. Н. И. Кувшинов, *К вопросу о самоконтроле учащихся на начальном этапе производственного обучения*, Вопросы психологии, 1958, № 1, стр. 107—117.
10. Е. А. Милериан, *Психологические особенности переноса производственных умений у старших школьников*, Вопросы психологии, 1960, № 1, стр. 51—59.
11. Д. А. Ошанин, *О психологическом изучении производительственных операций*. Вопросы психологии, 1959, № 1, стр. 64—75.
12. Gh. Zapan, *Aplicarea principiilor de organizare a stereotipului dinamic în psihologia muncii*, *Rev. de psihologie*, 1959, nr. 4, p. 7—27.

UNELE ASPECTE ALE CONDIȚIONĂRII ACTELOR IMPULSIVE

DE

CORNELIU BELCIUGĂȚEANU

Actele impulsive sînt manifestări motorii în care controlul voluntar este diminuat sau suprimat. Uneori, ele sînt însoțite și de suprimarea conștiinței sau de obnubilarea ei în grade variabile ca intensitate și durată. Natura deseori agresivă a actelor impulsive le face ca, în cazul comiterii diverselor delicte, să devină obiectul cercetării medico-legale. Aceasta, pentru a stabili responsabilitatea, trebuie să aprecieze măsura în care autorul actului impulsiv se abate de la condițiile psihicului normal. Deși, în principiu, orice diminuare a controlului voluntar presupune și o alterare, ori cît de atenuată și trecătoare, a conștiinței, practica a arătat că trebuie să fim mult mai severi în a admite alături de diminuarea controlului voluntar, o atingere a responsabilității. Chiar dacă orice act impulsiv denotă un autocontrol scăzut, el implică în cele mai multe cazuri o responsabilitate deplină. De aci, interesul studierii nozografice a actelor impulsive, distingîndu-le pe cele din cadrul psihozelor, al psihopatiilor, al nevrozelor și al stării de sănătate, pentru a lămuri dacă în momentul comiterii actului impulsiv alterarea conștiinței era suficientă spre a influența responsabilitatea.

Se știe că Ghiliarovski (1, p. 95) insistă asupra afectelor patologice din cursul așa-numitelor stări excepționale, unde pe lîngă pierderea contactului cu realul și pe lîngă aspectul automat al conduitei există și amnezia completă a stării. Deși apar în plină sănătate, afectele patologice adevărate sînt scurte manifestări psihotice care, după psihiatrul sovietic, conferă neresponsabilitatea.

Este evident că manifestările impulsive, nestăpînite, au legătură întotdeauna cu dezechilibrul activității nervoase superioare. Principial, temperamentul sangvin și flegmatic vor prezenta mai rar predominențe excesive ale excitației decît cel coleric sau melancolic. De asemenea, după cum a remarcat Miasișcev (3, p. 129; 5), tipul special cu predominența pronunțată a primului sistem de semnalizare se va stăpîni mai

greu, va avea mai frecvent manifestări impulsive. S-ar părea deci că principalul rol în exteriorizarea nemăsurată a furiei sau desperării revine bazei temperamentale neechilibrate.

În cazul unei maturizări suficiente a psihicului, nucleul persoanei nu-l constituie însă temperamentul, ci caracterul. Dezvoltat pe baza temperamentului, caracterul ajunge să-l influențeze tot mai precumpănitor, controlîndu-i aspectele care gradează bogăția, vioiciunea, variația și armonia mimicei, gesticulației și vorbirii, în funcție de o anumită intensitate afectivă. În cadrul caracterului, rolul principal îl joacă orientarea, adică trebuințele, interesele, criteriile de apreciere, convingerile, sentimentele, aspirațiile, scopurile. Ansamblul orientării se manifestă prin cealaltă latură a caracterului : aparatul operativ, constînd din trăsături volitive ca : hotărîrea, tenacitatea, disciplina, inițiativa, curajul, consecvența. În aspectul său cel mai exterior, cel mai superficial, aparatul operativ ține, prin trăsături ca rapiditatea sau promptitudinea, de temperament și constituie forma caracterului, al cărui conținut este reprezentat de orientare și de aspecte ca francheța sau optimismul la care prin sensul activității sau modul ei de sistematizare se simte tot influența directă a orientării.

Privitor la actele impulsive, se știe că morala burgheză anglo-saxonă a făcut mult caz de așa-numitul „self-control", prin care se atribuie caracterului o tărie și o valoare cu atît mai mare cu cît persoana e mai capabilă să-și înfrîneze manifestările exterioare bruște, instantanee. Dînd o atenție aproape exclusivă laturii superficiale a conduitei, se neglijează astfel tocmai esențialul și anume conținutul caracterului, singurul din care putem înțelege motivarea profundă și valoarea etică a actelor, decurgînd din sensul social pozitiv sau negativ al concepțiilor, sentimentelor, țelurilor și mentalității generale a persoanei. Recomandarea mecanică, formalistă, a efortului de autostăpînire face să poată apărea demni de aceeași apreciere un escroc și un erou, un hoț de buzunare și autorul unei mari inovații. Prețuind din latura aparatului operativ numai forța de inhibare a reacțiilor spontane, izolată de semnificațiile conținutului lor, se condamnă de fapt impulsivitatea doar în vederea reușitei individuale, neglijînd contribuția la propășirea efectivă a colectivității. Pe această cale, de cultivare mecanică a unor trăsături voluntare izolate, psihologul american Mc Dougall, binecunoscut pentru apologia pe care o face instinctelor, îl citează aprobativ (7, p. 123) pe caracterologul german reacționar Klages, care, după Nietzsche, exaltă forța voinței, indiferent de bine și rău, considerîndu-o ca singură trăsătură pregnantă a caracterului. Iată cum recomandarea unilaterală a inhibării impulsurilor, fără a ține seama de conținutul etico-social ce le dă naștere, duce pînă la urmă la exaltarea anarhică a voinței, escamotînd tocmai autocontrolul de care se făcuse caz inițial.

Suprimarea oricărei spontaneități și exteriorizări afective directe nu poate constitui nicidecum un ideal etic. Ea ar lipsi manifestările omenești de acea căldură și vivacitate nuanțată ce contribuie atît de mult la nota agreabilă și firească, neafectată, a relațiilor sociale. Pe de altă parte, nu se poate neglija că insuficiența permanentă a autocontrolului în manifestări, putînd duce la un exces de mimică și gesticulație sau la o

vorbire prea zgomotoasă și abundentă, constituie un inconvenient serios, ce se agravează în cazul actelor care depășesc simpla dezaprobare din partea opiniei publice, făcînd necesară intervenția factorului juridic. O justă orientare a caracterului, influențînd pozitiv și funcționarea aparatului operativ, trebuie astfel să dozeze exteriorizările spontane potrivit cu situațiile.

Pe baza celor arătate, rămîne să urmărim dacă în condiționarea actelor impulsive rolul principal revine temperamentului sau caracterului și anume în primul rînd orientării acestuia din urmă.

Începînd cu oamenii sănătoși, știm din experiența curentă cît de diferită poate fi reacția cuiva, de pildă la o insultă. Desigur că posesorul unui temperament nestăpînit va tinde mai lesne spre manifestarea impulsivă. Importantă este însă aci contribuția caracterului, de care depinde însăși elaborarea semnificației mai mult sau mai puțin insultătoare, ca și alegerea mijloacelor slabe sau energice, imediate sau tardive, directe sau indirecte, stîngace sau abile, ale ripostei. Chiar avînd un temperament puternic, dacă în privința caracterului insultatul e un indolent, un laș sau un cinic, el va interpreta diferit insulta, tinzînd s-o răstălmăcească ori s-o bagatelizeze. Riposta va fi de asemenea mai mult sau mai puțin prudentă în funcție nu atît de temperament, ci de caracter. La rîndul său, cel ce insultă — indiferent de temperament —, dacă are o greșită orientare a caracterului, o concepție nejustă despre lume și societate, va putea crede că are dreptul la exteriorizări agresive nemăsurate. În eventualitatea replicei — chiar slabe — a insultatului, o asemenea mentalitate greșită, produs evident al societății împărțite în exploatatori și exploatați, îl va putea face pe cel ce insultă să vadă la rîndul său un afront intolerabil și, chiar avînd un temperament flegmatic, să contrariposteze impulsiv.

În societatea sovietică se dă o deosebită atenție cercetării actelor impulsive, inclusiv penale, în toată complexitatea motivației lor. Referindu-se la persoanele sănătoase, Șișkin (9, p. 115) arată că „nu se poate să nu apreciem din punct de vedere moral, motivele care îl îndeamnă pe un om la anumite fapte antisociale". În acest sens, de aprofundare efectivă, nu doar formală, a substratului caracterial, Lukin, citat de Krutețki (8, p. 531) a precizat într-o lucrare că uneori lipsa de autostăpînire este manifestarea unei sensibilități morale superioare. Aceasta nu înseamnă nicidecum că morala socialistă justifică în principiu actele impulsive, chiar dacă sînt dictate de o indignare întemeiată. Dar ea nuanțează realist și cu adevărat uman dezaprobarea unor asemenea acte, în funcție de sentimentul îndreptățit al demnității personale, care spre deosebire de societatea împărțită în clase, unde se bazează de fapt pe privilegii economice, rezultă acum exclusiv din contribuția la progresul obștesc.

Actul impulsiv și însăși crearea situației ce-i poate da naștere depind așadar precumpănitor, nu de temperament, ci de caracter. La fel, pentru prevenirea, oprirea, atenuarea sau transformarea manifestării impulsive este esențială nu existența unui temperament mai mult sau mai puțin echilibrat, ci tot o maturitate cît mai deplină a caracterului. Dacă ești conștient că actul impulsiv reprezintă o subestimare a normelor impuse de

experiența socială, o lipsă de respect față de cerințele elementare ale conviețuirii, o abatere de la efortul colectiv al creării relațiilor cît mai armonioase, posibile efectiv de la apariția statelor socialiste și o insuficientă încredere în competența de sancționare a opiniei publice și legilor; dacă ai așadar o bună orientare a caracterului, vei ști să-ți stăpînești exteriorizarea în limite adecvate, vei prevedea unele situații în care trebuie să te pregătești dinainte la tact și conduită sobră, vei răspunde ferm, dar fără violență, la eventualele afronturi și nedreptăți și vei transforma în activitate productivă pornirile unei afectivități furtunoase, care ar amenința să se descarce necorespunzător.

Abordînd condiționarea actelor impulsive la bolnavii psihici, avem de considerat întîi pe nevrotici. Dacă ei sînt socotiți întotdeauna responsabili în cazul actelor impulsive delictuoase pe care le pot totuși comite mai lesne decît în stare de sănătate deplină, e pentru că personalitatea lor rămîne în esență nealterată. Faptul denotă, în ciuda unor confuzii frecvente la autorii ce studiază nevrozele, că aceste boli nu ating direct decît temperamentul. În ce privește caracterul, dacă e valoros social-mente, el va ameliora și simptomatologia și prognosticul bolilor în care predomină tulburările de temperament, cînd — așa cum se întîmplă în nevroze, spre deosebire de psihoza maniaco-depresivă — tulburarea nu întunecă radical discernămîntul.

Începînd cu nevroza astenică, se știe că impulsivitatea crește mai ales în timpul fazei zise hiperstenice, cu care debutează uneori. Așa cum a arătat și acad. Kreindler (4), mulți bolnavi nu trec prin această fază, care presupune existența unui sistem nervos puternic. Fără o asemenea condiție, slăbirea inhibiției la începutul nevrozei astenice nu mai are cum să evidențieze predominanța excesivă a unei excitații puternice. Pe de altă parte, Ivanov-Smolenski subliniază că de multe ori, în cazul temperamentului coleric, nevroza astenică se oprește în așa-zisa fază hiperstenică. S-ar putea deci crede că debutul furtunos al nevrozei astenice, ca și posibilitatea opririi în această fază, se datoresc exclusiv temperamentului puternic și nestăpînit. Tot Ivanov-Smolenski remarcă însă, „în societatea umană, importanța forței sistemului nervos trece în mod vădit pe un plan secundar în comparație cu importanța valorii sociale a personalității, iar aceste două noțiuni — forța nervoasă și valoarea socială — sînt departe de a corespunde totdeauna și în toate cazurile" (7, p. 158). Aceasta înseamnă că în debutul furtunos al nevrozei astenice, ca și în posibilitatea retrocedării spre sănătate fără a mai trece în fazele următoare, peste determinismul temperamental de bază se exercită influența caracterului. În ce privește manifestările impulsive ale așa-zisei faze hiperstenice, caracterul valoros creează posibilități de a lichida tendința spre descărcări violente ale puternicei excitații lăuntrice, care se va exterioriza mai moderat în limitele adecvării sociale. Pe de altă parte, credem că merită cercetat mai de aproape dacă în unele cazuri, în care slăbiciunea — de altfel relativă și corectabilă — a bazei temperamentale ar face de așteptat intrarea directă în nevroză prin faza hipostenică sau astenică, un caracter sistematizat și consolidat pe relații de mare răspundere socială nu poate crea premisele debutului tot de tip furtunos al nevrozei astenice. Ori cum, instalarea

acestei nevroze pune la încercări maxime capacitatea caracterului de a evita impulsurile agresive sau evazioniste, neadecvate cerințelor sociale.

În cadrul nevrozei obsesionale, actele impulsive sînt foarte frecvente dar ele au rareori un aspect violent. De aceea, delictele, inclusiv sinuciderea, sînt citate ca excepții la obsesionali, ale căror impulsuri, inofensive și adesea ridicole chiar pentru ei înșiși, nu rămîn mai puțin neadecvate social. Dimpotrivă, putem afirma că, spre deosebire de unele acte impulsive din nevroza astenică, ce pot fi justificate chiar dacă au aspectul agresivității, majoritatea impulsurilor obsesionale apar absurde din capul locului. În ce privește caracterul bolnavilor de nevroză obsesională, se constată mai totdeauna o mare deficiență a aparatului operativ. Aceasta nu poate fi însă izolată de cealaltă latură a caracterului : orientarea, pe care o constatăm defectuoasă măcar sub anumite înfățișări. Este foarte greu ca un ansamblu coerent de interese, convingeri, sentimente și țeluri constructive, întemeiat pe o bună legătură a sistemelor de semnalizare, ce dirijează și trăsăturile generale de temperament spre forță, echilibru și mobilitate satisfăcătoare, să ducă pe cineva în situația ca, păstrîndu-și perspectiva normalului și personalitatea nealterată în esență, să se îndoiască de orice fenomen real și să nu-și mai poată controla direcția gîndurilor, vorbelor, mișcărilor și actelor uzuale. Practica medicală arată că, o dată dezlănțuită, nevroza obsesională e mult mai greu de lichidat decît cea astenică. În special tulburările de mobilitate a proceselor nervoase creează cu ușurință focare de inerție și stereotipuri dinamice patologice. De aceea, în cadrul nevrozei obsesionale, inclusiv actele impulsive cărora le dă curs, rolul caracterului e aproape numai profilactic : valoarea lui socială poate avea efect de prevenire, dar însuși faptul că nevroza obsesională s-a putut constitui denotă mai totdeauna, spre deosebire de nevroza astenică, un caracter deficitar, care chiar dacă s-ar mai fortifica ulterior — fapt cu totul improbabil — ar avea posibilități reduse de a influența evoluția bolii.

Ca și în nevroza obsesională, actele impulsive sînt foarte obișnuite în nevroza pitiatică, doar că aci e frecvent și aspectul lor agresiv. Neadecvarea socială a manifestărilor impulsive din isterie e izbitoare în primul rînd prin *incomodarea directă a anturajului*. Faptul că impulsivitatea isterică nu pare efectul unei descărcări afective sincere, ușurința cu care ea variază în funcție de condițiile exterioare, cedînd rapid la anumite măsuri energice bine aplicate și reapărînd totuși în scurt timp dă impresia unei neseriozități foarte greu corijabile. Chiar pentru omul de bun simț fără studii speciale, lipsa de valoare socială a caracterului bolnavilor de isterie este vădită. Ca și pentru nevroza obsesională, putem afirma că în influențarea manifestărilor impulsive din nevroza pitiatică, rolul caracterului rămîne tot aproape numai profilactic. Un caracter bine orientat previne aproape întotdeauna intrarea în isterie, chiar dacă baza temperamentală e slabă. În ce privește raportul dintre primul și al doilea sistem de semnalizare, o dată mai mult se aplică aci remarca lui Miasișcev (loc. cit.) că un caracter deplin dezvoltat interzice predominanța excesivă atît a primului cît și a celui de-al doilea sistem. Prin aceasta — conchidem noi în consecință — el previne în mare măsură și intrarea în nevroza obsesională

sau pitiatică. Spre deosebire de prima, isteria evoluează însă mai puțin ireversibil, tocmai datorită excesului de mobilitate a proceselor nervoase. Totuși, influențarea favorabilă a caracterului după ce s-a constituit nevroza rămîne și în cazul ei foarte anevoioasă.

Prin posibilitatea apariției la o vîrstă mai înaintată și intermitențele uneori mari ale evoluției, nevroza pitiatică rămîne deosebită de psihopatia pe care unii clinicieni au numit-o isteroidă sau isterică. Ținînd seama că în psihopatii nu e atins în esență temperamentul ci caracterul și pentru a nu crea nici confuzii terminologice între nevroze și psihopatii, mai mulți psihiatri sovietici, între care Vișnevski (10) și Halețki (2) evită termenul de „isteric" în clasificarea psihopatiilor. Psihiatria sovietică evită și termenul de „psihopatie epileptoidă", datorit influenței kretschmerismului, care tinde să facă apropieri mecanice între anumite psihopatii și psihoze și-l preferă pe cel de „psihopatie impulsivă", în cadrul căreia, așa cum arată și numele, actele impulsive au o deosebită pregnanță. Din păcate, în ce privește influențarea prin caracter, tocmai pentru că e vorba în primul rînd de o caracteropatie trebuie să recunoaștem că față de manifestările dipsomane, cleptomane, poriomane sau crimele impulsive ale unui psihopat sîntem mai dezarmați decît în cazul nevroticilor, și decît în cazul acelor psihotici care, o dată trecuți de faza acută, cînd principalul rol îl are farmacoterapia, încep să-și refacă personalitatea normală, inclusiv caracterul și să devină direct accesibili și psihoterapiei. De altfel, bolnavul însuși își exprimă adesea mirarea sau dezaprobarea față de conduita sa în decursul puseului psihotic. Felul cum asemenea pacienți se scuză în special pentru impulsurile lor agresive subliniază ruptura pe care stadiul psihotic acut o produce temporar în personalitatea bolnavului și infirmă legătura obligatorie pe care școala psihanalitică vrea s-o găsească de pildă între conținutul delirului și dorințele pacientului.

Aceasta nu înseamnă pe de altă parte că rolul caracterului în profilaxia puseelor psihotice acute este nul. În priceperea învingerii obstacolelor, în realizarea unei ambianțe armonioase, în evitarea pe cît posibil a factorilor nocivi, în orientarea justă față de muncă și propria persoană noi ne adresăm în primul rînd tocmai caracterului. La fel, în ce privește evitarea recăderii psihotice, unde experiența anterioară poate preciza uneori deosebit de mult alegerea măsurilor preventive : evitarea anumitor conflicte, renunțarea la anumite ambiții, schimbarea unor relații și țeluri. Cît despre psihoterapia curativă, cele arătate explică de ce ea trebuie să intervină de la primele semne ale atenuării psihotice, atît de impresionante prin felul cum sub ochii noștri se renormalizează un temperament și renaște un caracter; cum dintr-o ființă dizarmonică și violentă, impulsivă și uneori dezorientată se reconstruiește splendoarea personalității umane, ca produs al unei îndelungi evoluții colective. Mediul trebuie astfel să încurajeze la maximum revenirea spre viața sănătoasă și să sprijine evoluția uneori îndelungată, oscilantă și anevoioasă către remisiunea completă. În condițiile noastre de astăzi, psihoticul care în reluarea progresivă a legăturii cu realitatea umană își regretă uneori atît de mișcător actele impulsive trebuie ajutat să-și recapete cît mai repede plenitudinea posibilităților constructive, știind că revine în mijlocul unei societăți ce apreciază și iubește cu adevărat omul.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ИМПУЛЬСИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ

РЕЗЮМЕ

В том, что касается обусловленности импульсивных действий у здоровых людей, невротиков, психопатов и психотиков, автор устанавливает ряд различий не только в зависимости от нозографического фактора, но и от темперамента и социальной ценности характера.

Выделяется первостепенная важность, которую может иметь сильный характер, хорошо ориентированный в предупреждении, остановке, ослаблении или преобразовании импульсивных действий у здоровых, невротиков и некоторых психотиков с повторными приступами.

QUELQUES ASPECTS DU CONDITIONNEMENT DES ACTES IMPULSIFS

RÉSUMÉ

Dans le conditionnement des actes impulsifs chez les hommes sains, chez les névrotiques, psychopathes et psychotiques, l'auteur établit une série de distinctions non seulement en fonction du facteur nosographique, mais aussi du tempérament et de la valeur sociale du caractère.

Il insiste sur l'importance primordiale que peut avoir le caractère puissant et bien orienté dans l'action de prévenir, d'arrêter, d'atténuer ou de transformer les actes impulsifs chez les hommes sains, chez les névrotiques et chez certains psychotiques à rémissions.

BIBLIOGRAFIE

1. Ghiliarovski V., *Manual de psihiatrie*, București, 1954.
2. Галецкий А. М., *Журнал невропатологии и психиатрии*, 12, 1952, p. 61—67.
3. Kovalev A. G. și Miasișcev L. N., *Particularitățile psihice ale omului*, vol. I. — *Caracterul*, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1958.
4. Kreindler A., *Nevroza astenică*, Edit. medicală, 1956.
5. Мясищев В. Н., Ученые записки, ЛГУ, 185, 1954.
6. Ivanov-Smolenski A. G., *Studii de fiziopatologie a activității nervoase superioare*, București, 1951.
7. Mc. Dougall W., *Aufbaukräfte der Seele*, Stuttgart, 1947.
8. Smirnov A. A., *Psihologia*, Edit. de stat didactică și pedagogică, 1959.
9. Șișkin A., *Bazele moralei comuniste*, E.S.P.L.P., 1956.
10. Вишневский П., Журнал невропатологии и психиатрии, 12, 1952, p. 53—58.

ANALELE ROMÎNO-SOVIETICE
seria pedagogie-psihologie, 1959

Analele romîno-sovietice, seria pedagogie-psihologie, pe anul 1959 cuprind o mare varietate de studii şi articole de psihologie sau care au legătură cu probleme de psihologie, elaborate atît de cercetători sovietici cît şi de cercetători din ţara noastră.

Pentru prezentarea lor în cadrul recenziei de faţă am recurs la o sistematizare pe domenii. Din cele 19 studii la care ne referim, 12 sînt consacrate domeniului psihologiei copilului şi psihologiei pedagogice, reflectînd sub aspect numeric atenţia ce a fost acordată de redacţia revistei cercetărilor de psihologie cu scop practic, în sensul sprijinirii şcolii pentru realizarea obiectivelor sale instructiv-educative.

La capitolul educaţiei morale şi al problemelor ce se pun în faţa psihologiei pe această linie, capitol în genere destul de puţin prezent în paginile revistelor noastre de specialitate, sînt publicate 2 articole: A. Chircev, *Premisele psihologice ale formării conduitei morale a elevilor* (nr. 2); D. Salade, *Pentru o metodică a educaţiei morale* (nr. 4). Primul este un studiu în care, pe bază de date experimentale şi observaţii ale autorului ca şi pe baza unor cercetări sovietice, se analizează raporturile dintre componentele intelectuale şi afective ale conştiinţei morale şi conduita morală a elevilor. Conduita morală este caracterizată ca fiind componenta voliţională în cadrul acestor relaţii dintre conştiinţa şi atitudinea morală. Autorul se sprijină pe teza marxistă a dependenţei moralităţii de relaţii sociale determinate. Autorul arată că în condiţiile societăţii noastre, relaţiile sociale sînt reglementate de normele moralei comuniste. Problema urmărită în studiul său este aceea a însuşirii de către elev a acestor norme obiective exterioare şi a transformării lor în convingeri, sentimente şi atitudini ca motive interne ale personalităţii. Din cercetările efectuate se desprinde concluzia existenţei unui raport dialectic între convingerile morale şi conduita morală. Acest raport se schimbă cu vîrsta şi cu experienţa de viaţă a copilului. El începe a fi caracterizat prin predominarea faptei ca element declanşator al acţiunii (la vîrstele mici), evoluînd apoi către determinarea conduitei de către convingeri. Autorul subliniază rolul jucat de cunoştinţele, de reprezentările şi noţiunile morale în acest proces evolutiv, accentuînd în acelaşi timp importanţa pe care o are formarea sentimentelor morale, ca însuşiri stabile ale personalităţii, în realizarea la nivelul corespunzător a scopurilor educaţiei morale. În legătură cu aceasta se atrage atenţia asupra faptului că în conţinutul lor, noţiunile şi sentimentele morale sînt total deosebite în societatea socialistă faţă de societatea capitalistă, precizînd că atunci cînd ne referim la sentimente morale trebuie să avem în vedere de fapt sentimentele politico-morale pe care le educăm la tînăra generaţie — patriotismul socialist,

internaţionalismul proletar, sentimentul colectivismului, al dragostei faţă de muncă, al umanismului, al tovărăşiei şi prieteniei etc.

O parte însemnată a studiului se ocupă de problema formării obişnuinţelor care asigură realizarea în fapt a convingerilor şi sentimentelor morale. Obişnuinţele sînt apreciate ca un mijloc indispensabil în direcţia educării trăsăturilor voliţionale necesare atitudinii morale.

Studiul este valoros din punct de vedere teoretic prin tratarea sintetică a celor trei componente ale personalităţii — intelectuală, afectivă şi voliţională — în cadrul formării conduitei morale, ţinînd seama de raporturile complexe, dialectice dintre acestea. Din punct de vedere practic, autorul aduce unele contribuţii, indicînd valoarea care trebuie acordată în procesul de educaţie morală cunoaşterii particularităţilor de vîrstă, respectării principiului legăturii strînse dintre teorie şi practică, aprecierii actelor persoanei în lumina tuturor componentelor arătate.

Articolul următor, deşi inserat în revistă la rubrica „teoria şi practica pedagogică", interesează psihologia pe de o parte prin constatările critice concrete în legătură cu greutăţile provocate de absenţa unei programe şi metodici a educaţiei morale, pe de altă parte prin reclamarea cercetărilor experimentale pedagogice şi psihologice menite a stabili principiile şi mijloacele educaţiei morale. Sprijinindu-se pe experienţa ştiinţei şi şcolii sovietice, autorul insistă asupra necesităţii de a se acorda o atenţie sporită şi în ţara noastră acestui sector atît în munca educativă cît şi în cea de cercetare.

Rezolvarea ştiinţifică a problemei formării trăsăturilor morale ale personalităţii necesită încă multe şi ample cercetări experimentale. Un ajutor pentru aceasta ar fi şi intensificarea publicării unor articole şi al deschiderii unor discuţii în presa de specialitate, la care să fie solicitaţi a-şi da contribuţia nu numai cercetătorii ştiinţifici, ci şi cadrele didactice a căror experienţă pozitivă merită şi trebuie să fie cunoscută, venind astfel direct în ajutorul generalizării ştiinţifice pe care o susţine în mod judicios D. Salade.

Pe linia preocupărilor pentru legarea şcolii de viaţă, de practică, revista publică articolul cu caracter programatic, *Reforma şcolii şi sarcinile psihologiei* de A. N. Leontiev, P. I. Galperin şi D. B. Elkonin [1], (nr. 3) care conţine sarcinile şi perspectivele dezvoltării cercetărilor psihologice în lumina hotărîrii Sovietului Suprem al U.R.S.S. din decembrie 1958 cu privire la întărirea legăturii şcolii cu viaţa şi dezvoltarea continuă a sistemului învăţămîntului public în U.R.S.S. Deoarece articolul a fost publicat şi în paginile *Revistei de psihologie* (1959, nr. 2) nu vom face o relatare mai amplă. Ceea ce trebuie totuşi subliniat este caracterul concret şi substanţial pe care îl conferă demonstrarea însemnătăţii cercetărilor ştiinţifice psihologice pentru realizarea practică a tuturor cerinţelor legate de pregătirea elevilor, privind atît aspectele dezvoltării şi perfecţionării conţinutului învăţămîntului cît şi pe cele ale dezvoltării personalităţii omului nou, a aptitudinilor şi deprinderilor lui de muncă.

Articolul menţionat, semnat de psihologi sovietici de seamă, constituie un îndreptar şi pentru cercetările psihologice din ţara noastră, în faţa cărora se află în prezent importanta misiune de a contribui la îndeplinirea măreţului program de directive al celui de-al III-lea Congres al P.M.R. în legătură cu dezvoltarea învăţămîntului şi culturii în opera de desăvîrşire a construirii socialismului şi trecerea treptată spre comunism.

Problemele psihologice privind dezvoltarea cunoştinţelor şi aptitudinilor elevilor în direcţia pregătirii pentru a deveni buni tehnicieni şi constructori îşi găsesc ilustrarea în articolele : *Experienţa cercetării aptitudinilor elevilor pentru însuşirea matematicii* de V. A. Kruteţki [2]

---

[1] Реформа школы и задачи психологии, Вопросы психологии, 1959, № 1.

[2] Опыт анализа способностей к усвоению математики у школьников, Вопросы психологии, 1959, № 1.

(nr. 3); *Dezvoltarea reprezentărilor spațiale la elevi* (în legătură cu învățarea desenului tehnic) de B. F. Lomov[1] (nr. 2) și *Despre componentele psihologice ale activității tehnice* de N. D. Levitov [2] (nr. 2).

V. A. Kruteţki pornește de la aprecierea că aptitudinile ajută elevilor la însușirea mai rapidă și mai temeinică a cunoștințelor, că asemenea aptitudini sînt necesare și există ca particularități individuale. În același timp, accentuează caracterul de dezvoltare și de perfectibilitate al acestora în procesul dobîndirii priceperilor, deprinderilor și cunoștințelor. În ceea ce privește matematica, autorul stabilește premisa prezenței unor astfel de aptitudini, pe care apoi o demonstrează prin cercetări experimentale, efectuate pe elevi din clasele VI, VII, VIII, la algebră. Astfel se referă la aptitudinile de a forma rapid asociații generalizate „restrînse" și „inverse", care se manifestă în însușirea aritmeticii. O dată cu abordarea acestei chestiuni concrete, referitoare la un obiect de studiu precis, autorul pune și unele probleme de importanță teoretică și practică mai generală pentru studiul psihologic și pedagogic al aptitudinilor. În primul rînd este vorba de insuficiența criteriului de dezvăluire a aptitudinilor prin simpla analiză a priceperii sau a deprinderii. Autorul susține că poate fi considerat mai capabil „acela care în condiții identice atinge nivelul mai ridicat, adică este mai apt de a se dezvolta". Apoi este importantă problema dacă manifestarea aptitudinilor menționate are un caracter limitat la matematică sau se extinde și în însușirea altor obiecte (din unele cercetări comparative rezultă că apar deosebiri de aptitudini la diferite obiecte de studiu sau grupe de obiecte). În sfîrșit, o a treia problemă, avînd și o însemnătate practică, este aceea a posibilității de formare la elevii mediocri a asociațiilor necesare în matematică prin sisteme speciale de exerciții.

B. F. Lomov, ocupîndu-se de formarea reprezentărilor spațiale la elevi prin însușirea desenului tehnic, precizează valoarea desenului tehnic pentru generalizarea reprezentărilor spațiale existente la elevi din experiența și cunoștințele lor anterioare. Este analizată, pe bază de cercetări experimentale, relația dintre elementul concret și general în dezvoltarea reprezentărilor spațiale. Unele cercetări interesante au permis autorului să demonstreze experimental că nu numai percepția, ci și reprezentarea are un caracter senzorial, că face deci parte din primul sistem de semnalizare, deși, spre deosebire de percepție, conține o serie de elemente de generalizare și abstractizare. (Experimentele au constat în obținerea unor reacții motorii la obiecte concrete și la imaginea acestor obiecte desenată artistic și în schiță tehnică. Apoi s-a trecut la reproducerea în desen tehnic a unor forme concrete). Mergînd către studierea aptitudinilor tehnice de construcție, se consideră că un loc important în cadrul lor este ocupat de imaginația spațială la a cărei dezvoltare trebuie să contribuie de asemenea desenul tehnic. În legătură cu aceasta, au apărut deosebiri individuale în rezolvarea „sintetică" sau „analitică" a sarcinilor experimentale. Deși articolul nu conține expunerea largă a rezultatelor acestor cercetări, care au fost publicate în U.R.S.S., din problemele prezentate reiese însemnătatea dezvoltării reprezentărilor și imaginației spațiale pentru formarea deprinderilor și aptitudinilor tehnice la viitorii constructori și însemnătatea cercetărilor în această direcție pentru dezvăluirea particularităților psihologice concrete necesare în activitatea creatoare a omului.

N. D. Levitov se ocupă în articolul său de analiza teoretică a componentelor psihologice ale activității tehnice. Deosebind activitatea tehnică operativă de cea creatoare, el arată că în condițiile automatizării și mecanizării producției cresc cerințele față de activitatea tehnică a omului și în special față de componentele ei intelectuale, accentul punîndu-se pe dezvoltarea tot mai mare a aspectului creator al activității. Criticînd psihotehnica pentru

---

[1] Articol primit din U.R.S.S.

[2] О психологических компонентах технической деятельности, Вопросы психологии, 1958, № 6.

modul rigid şi superficial de considerare şi cercetare a aptitudinilor tehnice, N. D. Levitov pune problema raportului dintre înzestrarea omului pentru o anumită activitate ca factor necesar al dezvoltării aptitudinilor respective, dar nu ca un element suficient în determinarea acestor aptitudini. Legat de aceasta, el se referă la deosebirile dintre aptitudinile generale, ca însuşiri ale intelectului în general, înţelese însă nu în exclusivitate, ci în raport cu anumite stări psihice cu rol frenator sau stimulator în manifestarea aptitudinilor, şi aptudinile speciale caracterizate prin inegalitatea dezvoltării diferitelor funcţii psihice. Vorbind despre necesitatea existenţei anumitor aptitudini pentru anumite profesii, autorul conchide în mod just că particularităţile psihice ale activităţii tehnice nu pot fi reduse la particularităţile unor procese şi funcţii psihice fără a ţine seama de întregul tablou al dezvoltării capacităţilor de operaţie şi creaţie ale omului, de valoarea reală concretă a imaginaţiei şi gîndirii, a motricităţii şi senzorialităţii în activitatea practică.

O serie de alte articole sînt consacrate unor probleme diverse ale psihologiei vîrstei şcolare. Astfel citäm studiul lui K. A. Slavskaia, *Procesul gîndirii şi actualizarea cunoştinţelor* (Cîteva rezultate privind cercetarea experimentală a actualizării cunoştinţelor[1]) (nr. 4) în care se urmăresc prin cercetări experimentale pe şcolari şi adulţi căile de actualizare a cunoştiinţelor generale (teoreme) în cadrul rezolvării de probleme, conchizîndu-se asupra importanţei procesului de analiză logică, raţională fie sub formă de actualizare iniţială sau finală în cursul rezolvării problemei, fie în forma de actualizare care precede trecerea la rezolvare.

Studiul *Importanţa igienică a alternării diferitelor feluri de activitate a elevilor cu odihna* semnat de N. V. Antropova[2] (nr. 1) are drept obiect investigarea experimentală a influenţei exercitate asupra capacităţii de lucru a elevilor de diferitele forme de activitate şcolară. Educaţia fizică şi munca în atelier reprezintă forme de activitate care pot şi trebuie să fie folosite şi cu scopul de a realiza echilibrarea efortului depus de elevi în clasă. Deosebit de importantă este concluzia privitoare la locul ce trebuie acordat acestor forme de activitate în cadrul programului zilnic. Cercetările experimentale au demonstrat necesitatea introducerii lor în fazele iniţiale ale instalării stării de oboseală în ora a 3-a, a 4-a şi nu la începutul programului cînd există un tonus suficient pentru desfăşurarea activităţii şi nici la sfîrşitul orelor cînd oboseala este într-o fază avansată.

„Mecanismul fiziologic al acestui fenomen constă, probabil în aceea că în cazul alternării activităţii, celulele scoarţei cerebrale capătă, conform legii inducţiei reciproce, condiţii optime pentru restabilirea rapidă a funcţiilor". De asemenea autoarea pune chestiunea calităţii şi cantităţii efortului depus, în aceste ore de odihnă activă, care trebuie să nu depăşească limita de timp şi intensitate necesară realizării eficiente a procesului de odihnă. În acest sens sînt prezentate rezultatele concrete ale cercetării pe categorii de vîrstă. Întregul studiu reprezintă o contribuţie teoretică şi metodică însemnată a psihologiei la rezolvarea problemei practice a organizării programului de lucru al elevilor.

Un studiu se ocupă de elevii cu deficienţe senzoriale: *Studiu psihologic asupra rămînerii în urmă la învăţătură a elevilor din clasele mici*[3] (nr. 2), semnat de R. E. Levina, are în vedere insuccesul la scris şi citit ca urmare a insuficienţei diferenţierilor în analiza fonetică a cuvîntului, deficienţe manifestate la o serie din elevii mici şi care necesită o atenţie specială spre a nu fi confundate cu manifestări ale oligofreniei şi spre a fi corectate prin exerciţii corespunzătoare. O importanţă teoretică o prezintă în acest studiu relevarea rolului compensator al funcţiei kinestezice în formarea capacităţii de analiză fonetică, ca şi aprecierea pozitivă a

[1] Процесс мышления и актуализация знаний, Вопросы психологии, 1959, № 3.
[2] Гигиеническое знание чередования различного вида деятельности и отдыха учащихся, Советская педагогика, 1958, № 8.
[3] Психологическое изучение неуспеваемости младших школьников, Вопросы психологии, 1958, № 4.

metodei stimulării maxime a activității de cunoaștere a copilului, a operațiilor logice de comparație, analiză și sinteză în înlăturarea defectelor de pronunțare și a greșelilor de scris.

Evidențiind conținutul viselor legat de fenomenele obiective reflectate, C. Pufan în articolul său[1] stabilește caracterul comun din acest punct de vedere, al viselor pentru toți oamenii. Ca particularități specifice pentru surdo-mutul din naștere în curs de demutizare este remarcat rolul special al senzațiilor vizuale și al mimico-gesticulației ca și manifestarea contribuției pe care o are intervenția cuvintelor în vis. Fără a prezenta concluzii practice directe, din analiza teoretică rezultă însemnătatea unui astfel de studiu pentru cunoașterea raporturilor dintre imagine și cuvînt în activitatea psihică a surdo-mutului. O mențiune : aprecierea surdo-mutului ca „tip artistic prin excelență" trece cu vederea importanța deosebită a dezvoltării limbajului chiar pentru tipul artistic.

Un loc mai mare s-a acordat în revistă cercetărilor referitoare la imaginația preșcolarilor, făcute la noi în țară sub conducerea lui P. Popescu-Neveanu. (Paul Popescu-Neveanu și Greta Schidlof, *Rolul cuvîntului în formarea imaginilor noi*).

Pe baza indicațiilor metodice date de A. A. Liublinskaia cu privire la particularitățile interacțiunii dintre cuvînt și demonstrație în formarea reprezentărilor la preșcolari, autorii au abordat experimental problema reorganizării imaginilor senzoriale cu ajutorul cuvîntului. Ei au folosit desenul copiilor preșcolari ca mijloc de evidențiere a perceperii, reținerii și reproducerii elementelor unor povestiri prezentate sub o formă aridă sau artistică în cîteva variante experimentale. A apărut clar rolul epitetelor artistice în creșterea calitativă a reprezentărilor copiilor și efectul contrar al absenței totale a acestora (ca de altfel și al abuzului de epitete).

Analiza mai profundă a rezultatelor a arătat că la preșcolari se manifestă un fenomen de inducție negativă de la primul la cel de-al doilea sistem de semnalizare, evident în procesul transpunerii epitetului în imagine (și implicit în desen) în detrimentul reținerii epitetului-cuvînt. Au apărut de asemenea și particularități ale însușirii epitetelor, cele referitoare la note interioare ale obiectelor sau acțiunilor cuprinse în povestire, fiind redate prin introducerea unor „elemente concrete mijlocitoare și aceasta în dependență de nivelul dezvoltării imaginației fiecărui copil", în vreme ce epitetele care evocau însușiri cunoscute senzorial de copii (culoare, formă, dimensiuni) erau redate în desen direct.

Concluziile interesante ale cercetării converg spre recomandarea de a se folosi procedee stimulatoare pentru imaginație în vederea dezvoltării intelectuale a copiilor preșcolari, avîndu-se în vedere faptul că imaginația este bazată pe procesele analitico-sintetice realizate în activitatea comună a celor două sisteme de semnalizare.

Continuîndu-se cercetările printr-un complex de metode și procedee (16 în total), unele din concluziile primului studiu sînt analizate și aprofundate în articolul *Studiul particularităților imaginației la copilul preșcolar* de Paul Popescu-Neveanu și Ștefan Zisulescu. Ideea emisă de psihologia idealistă după care imaginația depinde de „spiritul creator" este combătută de autori care arată dependența acesteia de experiență și de dezvoltarea gîndirii și subliniază rolul reglator al cuvîntului în realizarea combinațiilor imaginative, fapt constatat în cercetările amintite la copiii preșcolari. Revenind asupra concluziei despre interacțiunea ambelor sisteme de semnalizare în procesul imaginației, se arată rolul acestora în dezvoltarea ei la copilul preșcolar în perspectiva formării capacităților creatoare intenționale. Această optică științifică permite aprecierea corectă și a locului ocupat de imaginația preșcolarului în procesul dezvoltării imaginației la om ca o treaptă inferioară atît sub aspectul conținutului cît și al originalității combinațiilor, contrar ideii emisă de unii psihologi despre prodigiozitatea imaginației preșcolarilor. Autorii atrag atenția și asupra relațiilor reciproce dintre actele de imaginație

[1] *Unele particularități psihologice ale viselor la surdo-muții în curs de demutizare*, *Analele Romîno-Sovietice*, seria pedagogie psihologie, 1959, nr. 4.

şi trăirile afective. Ambele studii sînt interesante din punct de vedere teoretic şi după părerea noastră merită şi o valorificare practică metodică pentru instituţiile preşcolare.

În revistă este reprezentat şi capitolul metodologic prin studiul lui L. A. Vengher, *Despre folosirea experimentului psihologic în studierea elevilor*[1] (nr. 1).

Autorul pleacă de la constatarea că studierea elevilor de către profesori şi diriginţi, din cauza greşitei înţelegeri a Hotărîrii C.C. al P.C.(b) al U.R.S.S. *Cu privire la denaturările pedologice în sistemul comisariatelor poporului pentru învăţămînt*, se limitează la observaţie şi la analiza rezultatelor activităţii, neglijînd studiul particularităţilor individuale ale elevilor. Această orientare se resfrînge şi asupra pregătirii studenţilor din instituţiile de învăţămînt pedagogic superior, în sensul pregătirii lor pentru munca de dirigenţie. În felul acesta, particularităţile individuale ale elevilor nu pot fi cunoscute de fapt. Deoarece este necesară cunoaşterea acestor particularităţi pentru conducerea procesului instructiv-educativ, catedra de pedagogie şi psihologie a Institutului pedagogic din Leninabad a introdus în programul studenţilor în afară de metodele observaţiei şi convorbirii şi metoda experimentului psihologic individual. Prin această ultimă metodă s-a urmărit studierea la elevi a unor particularităţi individuale ale proceselor psihice de cunoaştere (percepţia, atenţia, memoria şi gîndirea) relevîndu-se aspectele esenţiale pentru activitatea instructiv-educativă.

Mijloacele metodice indicate (povestirea după tablou, aşezarea figurilor, memorarea textului, definirea noţiunilor etc.) sînt interesante şi s-au dovedit corespunzătoare în realizarea sarcinilor propuse atît prin eficienţa lor ştiinţifică cît şi prin simplitatea şi comoditatea aplicării şi prelucrării rezultatelor.

Aplicarea acestor metode a permis să se dezvăluie particularităţile individuale ale elevilor, evidenţiind totodată cauzele acestora cît şi modalităţile de dezvoltare a celor pozitive, de remediere a celor negative.

Astfel s-a demonstrat valoarea experimentului psihologic individual pentru munca profesorului, în vederea cunoaşterii elevilor şi necesitatea de a-l utiliza în acest scop înlocuind caracterizările generale şi nediferenţiate, care rezultă din folosirea cu exclusivitate a metodei observaţiei şi analizei produselor activităţii elevilor.

Articolul are şi meritul de a pune în lumină consecinţa teoretică a aplicării acestei metode în legătură cu caracterul limitat al influenţei aptitudinilor asupra nivelului la învăţătură care este determinat într-o mare măsură de condiţiile de activitate ale elevului acasă cum şi de obişnuinţele formate. Experienţa relatată în articol o socotim valoroasă şi pentru pregătirea psihologică a profesorilor din ţara noastră.

Psihologiei generale şi psihofiziologiei li se rezervă un spaţiu mai restrîns, în cuprinsul a trei articole. În *Despre mecanismul reflectării senzoriale*[2] (nr. 4), A. N. Leontiev tratează teoretic şi experimental raportul dintre obiectul excitant şi egalarea lui în reflectarea senzorială. În legătură cu aceasta se pune problema participării componentelor motorii ale analizatorilor în reflectarea senzorială ca o condiţie ce asigură egalarea procesului extern prin repetarea lui în interiorul organismului. Autorul apreciază cercetarea sa ca pe o încercare premergătoare pentru dezvoltarea concepţiei despre senzaţii ca procese mijlocitoare în relaţiile organism-mediu.

În legătură cu cercetarea particularităţilor tipologice este publicat studiul lui A. T. Gubko, *Despre tipurile de activitate nervoasă superioară specific umane*[3] (nr. 1).

---

[1] О применении психологического эксперимента для изучения школьников. Советская педагогика, № 8, 1959.

[2] О механизме чувственного отражения, Вопросы психологии, 1959, № 2.

[3] О специально человеческих типах высшей нервной деятельности. Вопросы психологии, 1958, № 3.

Socotind necesară discutarea pe larg a problemei tipurilor specific umane, autorul porneşte de la ideile lui I. P. Pavlov, apreciind că ele nu prezintă decît o schemă foarte generală bazată numai pe observaţii clinice. El consideră că această caracterizare trebuie completată şi chiar revizuită în legătură cu unele însuşiri tipologice.

Criticînd părerile unor psihologi sovietici care reduc tipurile specific umane la gîndire sau le identifică cu cunoaşterea, A. T. Gubko consideră, pornind chiar de la caracterizarea dată de I. P. Pavlov, că se includ aici atît procese psihice cît şi însuşiri ale personalităţii.

Articolul conţine multe premise teoretice interesante care pun în lumină multe din problemele încă nesoluţionate în acest domeniu. Am putea cita problema raportului dintre analiză şi sistematizare pe de o parte şi sistemele de semnalizare pe de altă parte, a raportului dintre fantezie şi tipurile speciale, dintre afectivitate şi tipurile speciale, dintre aptitudini şi particularităţi psihice profesionale pe de o parte şi tipurile speciale.

În legătură cu această ultimă idee, autorul pune sub semnul îndoielii influenţa cauzală a profesiunii asupra tipologiei, folosind ca argument faptul că tipologia pavlovistă nu este profesională şi nici nu are o legătură directă cu aceasta. El caracterizează tipologia pavlovistă ca fiind bazată pe elemente organice înnăscute, considerînd că educaţia „normală, multilaterală" nu ar avea rolul decît să dezvolte tipurile înnăscute existente. Fără a nega că aceasta este o problemă care merită a fi studiată, nu putem totuşi să acceptăm întru totul părerea autorului deoarece pe de o parte chiar pornind de la principiile generale ale teoriei pavloviste, trebuie să luăm în considerare rolul condiţiilor concrete ale mediului înţeles în sensul cel mai larg, în formarea şi modificarea particularităţilor de percepere şi reacţie ale individului, pe de altă parte în cadrul complexităţii activităţii nervoase superioare a omului nu se poate concepe influenţa educativă fără a înţelege şi efectul profund al acesteia asupra structurii funcţionale a fenomenelor fiziologice şi implicit a structurii proceselor psihice şi a trăsăturilor de personalitate cărora li se adresează.

O idee interesantă şi valoroasă expusă în articol se referă la considerarea tipului special intermediar ca tip aparte, cu însuşiri specifice numai lui şi care îl deosebesc atît de însuşirile artistului cît şi ale gînditorului. Nu apare însă suficient de clar raportul stabilit de autor între tipurile extreme şi intensitatea (probabil a proceselor nervoase fundamentale) determinată de inducţia reciprocă dintre sistemele de semnalizare.

Fără a intra în analiza amănunţită a problemelor cuprinse în acest studiu, subliniem valoarea ştiinţifică a unei asemenea dezbateri teoretice capabilă să ducă la lămurirea aspectelor psihologice ale tipologiei umane.

Al treilea articol de A. L. Abaşeb- Konstantinovski, tratează *Problemele conştiinţei în lumina psihopatologiei clinice* [1] (nr. 1).

Subliniind importanţa studiului fenomenelor patologice ale conştiinţei, autorul pledează pentru înţelegerea fenomenelor în mod unitar prin dezvăluirea atît a influenţei modificărilor patologice ale conştiinţei asupra proceselor psihice cît şi a influenţei tulburării unor procese psihice asupra conştiinţei. În această unitate, el subliniază că este necesar a nu se rupe tulburările gîndirii de cele ale activităţii voluntare, dată fiind baza lor comună — al doilea sistem de semnalizare — şi de altfel determinat şi de datele clinice care atestă însoţirea tulburărilor conştiinţei de cele ale activităţii voluntare.

O consecinţă a acestui fel de a concepe patologia conştiinţei este aprecierea că tulburările de conştiinţă nu sînt sau intelectuale sau de ordinul automatismelor, ci prezintă particularităţi calitative ireductibile la modificarea patologică a diferitelor funcţii psihice. În acelaşi timp,

[1] Проблемы сознания в свете клинической психопатологии, Вопросы психологии, № 1, 1958.

nu se poate renunța la studierea tulburării diferitelor funcții psihice care poate coexista cu starea normală a conștiinței.

O problemă importantă în articol este cea a raportului dintre automatisme și conștiință în legătură cu dezinhibarea sau suprimarea acestora în cazurile patologice comparativ cu cele normale. Prin tratarea teoretică și prin indicațiile practice, autorul oferă un material deosebit de util atît pentru psihiatrie și psihopatologie cît și pentru cei ce studiază psihologia conștiinței.

Încadrîndu-se tot în probleme de psihopatologie și psihologie clinică, articolul *Freudismul în lumina discuțiilor științifice moderne*[1] (nr. 3) de F. V. Bassin tratează critic teoria lui Freud atît în perioada creării cît și ulterior, insistînd cu deosebire asupra raportului inconștient-conștient, subscoarță-scoarță, argumentînd pe baza pavlovismului că interrelația subscoarță-scoarță are loc în condițiile primatului funcțional al scoarței. Articolul este util prin analiza critică pe care o oferă. Lista bibliografică anexată conține 206 titluri.

În paginile *Analelor romîno-sovietice*, seria pedagogie-psihologie, pe 1959, mai sînt prezente : un articol prezentînd un interes informativ, semnat de B. G. Ananiev, *Despre dezvoltarea științei psihologice în unele țări ale Americii de Sud*[2] (nr. 3) ; un articol de critică bibliografică și psihologie a copilului[3] (nr. 4) de A. L. Șnirman, și un articol de bilanț al psihologiei din țara noastră, semnat de lector universitar Ursula Șchiopu, *Realizările psihologiei din țara noastră în ultimii cincisprezece ani și sprijinul acordat de psihologia sovietică* (nr. 3).

STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI
Series III, fasciculus I, 1959, Psychologia Paedagogia

Clujul, oraș cu o bogată tradiție de cercetare științifică, reprezintă și în domeniul psihologiei un important centru științific în care se efectuează numeroase lucrări sub conducerea prof. Al. Roșca, atît pe lîngă catedra de Psihologie a Universității Babeș-Bolyai, cît și în cadrul filialei Institutului de Științe Pedagogice al M.I.C.

Cercetătorii clujeni colaborează cu studii și articole la *Revista de Psihologie* editată la București, la *Revista de Pedagogie*, la *Analele romîno-sovietice*, seria pedagogie-psihologie etc. Anul 1960 încununează activitatea publicistică a clujenilor prin apariția seriei *Psychologia Paedagogia* a revistei *Studia Universitatis Babeș-Bolyai*, în care predomină, cel puțin la primul fascicol, studiile de psihologie. Studiile de psihologie sînt semnate de cercetători de seamă, ca : Mariana Roșca, B. Zörgö, A. Chircev ș.a., care s-au făcut cunoscuți prin activitatea lor experimentală, prin valoarea teoretică și practică a unui șir de lucrări mai ample, tipărite în ultimii ani, în domeniul psihologiei copilului și pedagogică, al defectologiei etc.

Ca o caracteristică principală a articolelor conținute în primul fascicol al revistei, de care ne ocupăm, se relevă orientarea psiho-pedagogică, abordarea prin metode experimentale a tuturor problemelor tratate, corelarea datelor obținute pe copii normal dezvoltați cu date obținute pe copii deficienți, senzorial sau mintal, analiza științifică riguroasă a acestor date, asigurarea necesară a informației bibliografice corespunzătoare. În legătură cu această din urmă caracte-

[1] Фрейдизм в свете современных научных дискуссий, Вопросы психологии, 1958, № 5–6.

[2] О развитии психологических наук в некоторых странах Южной Америки, Вопросы психологии, 1959, № 1.

[3] Об учебном пособии по детской педагогической психологии, Вопросы психологии, 1959, № 2; Н. Д. Левитов, „Детская и педагогическая психология", М. Учпедгиз, 1958, 322 стр.

ristică apare evidentă fundamentarea și teoretică și metodică a cercetărilor elaborate pe concepția materialist-dialectică și pe învățătura lui I. P. Pavlov și modul critic principial în care sînt privite cercetările și interpretările psihologiei burgheze. Lucrările psihologiei sovietice, în afară de faptul că ocupă un loc însemnat, în bibliografia studiilor publicate în primul fascicol, constituie în același timp o bază temeinică teoretică și metodică pentru aceste studii.

B. Zörgö și M. Farkaș, în *Unele probleme în legătură cu procesul de dezvoltare a activității de abstractizare și generalizare la copii*, pornesc de la considerentul că în activitatea de abstractizare și generalizare coexistă într-o unitate dialectică însușirile „obiectuale" (realizabile într-o imagine intuitivă) și însușirile „conceptuale" (reflectate doar în noțiune) ale realității care face obiectul operațiilor respective de gîndire. Aceste operații se fac la copilul mic (preșcolar) în primul rînd pe baza însușirilor „obiectuale" iar pe măsura avansării în vîrstă se accentuează rolul însușirilor „conceptuale". În legătură cu mecanismul operațiilor de generalizare și abstractizare, autorii relevă un interesant aspect psihologic privind importanța valorii de semnalizare a obiectelor, valoare care este reflectată de către gîndire prin selectarea esențialului de accidental (cazul culorii figurilor geometrice care își pierde locul în procesul generalizării și abstractizării în momentul cînd figurile geometrice devin obiect ca atare al cunoașterii copiilor).

Fodor Katalin, în *Unele particularități de vîrstă ale activității de analiză și sinteză*, urmărind căile de constituire a noțiunilor și sistemelor de noțiuni, prin cercetări experimentale efectuate pe un număr mare de subiecți copii normali (clasa I, IV), pe surdo-muți și pe studenți, stabilește concluzii concordante cu cele din articolul precedent. Se pune problema ierarhizării însușirilor esențiale și neesențiale ale obiectului pînă la predominarea celor esențiale. Ca un element deosebit se remarcă în acest studiu modul de înțelegere a rolului jucat de cuvînt în analiză și sinteză. Autorul precizează mai întîi faptul că percepția obiectului fixată în cuvînt stimulează pe această cale procesele de analiză și sinteză, după ce fixarea însăși s-a bazat pe activitatea analitico-sintetică a scoarței. Apoi cuvîntul, noțiunea o dată constituită, poate avea un timp un oarecare caracter de imobilitate în reflectarea realității, pentru ca într-un stadiu superior să devină un semnal avînd o stabilitate relativă, reflectînd atît elementele stabile ale obiectelor și fenomenelor cît și permanența lor mișcare și transformare. Aceasta se realizează prin încadrarea noțiunii în sisteme de noțiuni ca urmare a „lărgirii experienței individuale și asimilării experienței sociale organizată în anumite categorii".

Mariana Roșca publică două studii privind aspecte ale memoriei și percepției la copii normali și la cei întîrziați mintal.

Studiul asupra memoriei, intitulat *Cîteva date în legătură cu dezvoltarea fidelității memoriei la copiii normali și întîrziați mintal* relevă, prin cercetări experimentale, rolul noțiunilor reglatoare în fixarea mnemică, subliniind faptul că pe măsura dezvoltării copilului, acest rol se reflectă în creșterea selectivității și corectitudinii memoriei. Din acest punct de vedere, copiii întîrziați mintal prezintă deficiențe care îi deosebesc de cei normali nu atît ca volum al memoriei cît ca fidelitate a acesteia din cauză că funcția reglatoare a cuvîntului se formează la ei într-un ritm mai lent.

Studiul *Perceperea imaginilor lacunare de către copiii normali și întîrziați mintal* are o serie de contingențe cu problematica psihologică din cercetarea mai sus-citată în sensul că pe baza experimentelor desfășurate de autoare este degajată concluzia privind importanța variabilizării percepțiilor nu numai ca denumire globală, ci și ca reflectare în cuvînt a părților constitutive și a raporturilor dintre ele. Cercetările au dovedit că în absența variabilizării părților, simpla denumire a obiectului a împiedicat adesea sesizarea lacunelor (în special la copiii mici și la cei întîrziați mintal) permițînd dominarea unor anumite elemente ale obiectului care mascau în percepere lacunele respective.

Ambele studii pun în valoare un aspect esențial al activității perceptive și mnemice la om și anume dependența lor calitativă de dezvoltarea sistemului semnalelor verbale cu rol reglator.

Fluctuațiile în perceperea figurilor reversibile la diferite vîrste, de Magda Farkaș este un articol cu caracter experimental care conține rezultate interesante obținute prin cercetări psihologice la cinci niveluri de vîrstă și se încheie cu concluzii privind modificarea fenomenului către vîrstele înaintate și existența unei stabilități după 20—24 ani.

A. Chircev și R. Codreanu, din partea catedrelor de psihologie și pedagogie, au studiat pe o perioadă mai lungă de timp modalitățile de prevenire a supraîncărcării elevilor. În articolul *Aspecte psihologice ale prevenirii supraîncărcării la lecție*, ei comunică rezultatele cercetării, subliniind în principal aspectul dezvoltării capacităților analitico-sintetice independente la elevi ca necesitate în asigurarea unei însușiri de bună calitate a obiectelor de studiu. Pentru realizarea acestei cerințe, din datele cercetărilor făcute la orele de istorie se desprinde importanța dozării cantitative a materialului de predat și obligativitatea introducerii în predare a unor procedee psihologice menite să determine analiza și sinteza din partea elevilor. Calea aceasta este indicată de autori tot pe baza cercetărilor, ca putînd să asigure la un moment dat posibilitatea resistematizării cunoștințelor la un nivel mai înalt.

Ultimele două articole au un caracter pedagogic mai pronunțat : Dumitru Salade, *Despre conținutul orelor educative* unde autorul pledează pentru o metodică a educației și o mai bună organizare a orelor de dirigenție ; I. Lászloffy și E. Peterfy în *Corelația dintre fonemă și grafemă în însușirea cititului în clasa I* se ocupă de dificultățile întîmpinate de elevi în legarea celor două componente ale cuvîntului și de mijloacele de învingere a acestor dificultăți pentru însușirea în bune condiții a cititului și în consecință și a scrisului.

Е. Н. СОКОЛОВ, Восприятие и условный рефлекс, Издательство Московского Университета, 1958, 331 стр.

Pe zi ce trece devine tot mai evident faptul că dezvoltarea psihologiei pe baze ştiinţifice depinde într-o mare măsură de cercetările care se efectuează în domeniul ştiinţelor limitrofe şi, în primul rînd, în domeniul fiziologiei activităţii nervoase superioare a omului şi psihofiziologiei. În special *psihofiziologia*, care este menită să dea un răspuns concret la problema raportului dintre psihologic şi fiziologic prin dezvăluirea mecanismelor fiziologice interne ale proceselor psihice, va oferi psihologiei un preţios material pentru explicarea multor particularităţi ale procesului de reflectare de către om a lumii înconjurătoare.

În ultimul timp, psihologii sovietici cercetează intens problemele de psihofiziologie. Rezultatele primilor ani de cercetare au şi fost publicate, fie în articole separate, în cadrul revistelor de specialitate, fie în monografii sau culegeri ample. În seria acestor lucrări de mari proporţii (culegerile de lucrări experimentale apărute sub redacţia lui B. M. Teplov, A. R. Luria, E. I. Boiko, P. K. Anohin) un loc de seamă îl ocupă cartea lui E. N. Sokolov, *Percepţia şi reflexul de orientare* sau altfel intitulînd-o, *Mecanismele reflexe ale recepţiei*, adică mecanismele activităţii analizatorilor. Această problemă are o importanţă deosebită pentru psihologie. Se ştie că tocmai necunoaşterea bazelor fiziologice ale recepţiei este una din cauzele nerezolvării multor probleme concrete ale psihologiei, în special a problemei senzaţiei şi percepţiei. Aceste două procese psihice nu se diferenţiază în manuale decît după unele însuşiri exterioare, dintre care cel mai frecvent este pomenit volumul reflectării : în senzaţie, se spune, se reflectă însuşirile izolate ale obiectelor şi fenomenelor. iar în percepţie obiectele şi fenomenele se reflectă în totalitatea însuşirilor lor. Datele recentelor cercetări experimentale (A. N. Leontiev, B. G. Ananiev) arată că această deosebire dintre senzaţie şi percepţie nu este esenţială ; senzaţia nu este un proces aşa de simplu (cum se consideră) nici după mecanismele sale fiziologice, nici după volumul reflectării (cuprinderii realităţii externe).

Monografia de care ne vom ocupa în cele ce urmează trebuie privită, de la început, ca o încercare reuşită de a pătrunde în mecanismele interne ale procesului de recepţie a excitanţilor externi şi ale activităţii de răspuns a organismului faţă de aceşti excitanţi. Autorul adună şi sistematizează un vast material faptic existent în literatura de specialitate sovietică şi străină, precum şi cercetările experimentale efectuate de el personal sau împreună cu colaboratorii săi, în legătură cu problema corelaţiei dintre reflexele de orientare, adaptive şi defensive în procesul percepţiei la om. Principalul loc în monografie este afectat reflexului de orientare. De aceea, putem considera că lucrarea lui E. N. Sokolov este prima monografie amplă despre reflexul de orientare la om. E. N. Sokolov a fixat un nou loc reflexului de orientare în cadrul activităţii generale de răspuns a organismului faţă de stimulii externi.

Se ştie că studierea acestui reflex a fost începută în laboratoarele lui I. P. Pavlov de Zelionîi, Popov, Rozenthal la animale. În 1927, şi după aceea, în laboratoarele lui A. G. Ivanov-Smolenski, a fost efectuată cercetarea experimentală a reacţiilor de orientare la copii. În ultima vreme, reflexul de orientare a început să fie cercetat în cadrul unor probleme nodale ale activităţii nervoase superioare ca, de pildă, mecanismul legăturii temporare, raportul dintre scoarţă şi subscoarţă, inhibiţia internă etc. (Anohin, 1949, 1956; Astratian, 1952; Voronin şi Sokolov, 1955 şi alţii). E. N. Sokolov efectuează cercetările sale oarecum într-un alt plan. El tinde să sublinieze rolul pozitiv al acestui reflex, prezenţa sa obligatorie în etapa de elaborare a reflexului condiţionat, pentru mobilizarea forţelor organismului în vederea perceperii cît mai adecvate a stimulilor (I. P. Pavlov vorbeşte mai mult de rolul frenator, inhibitor al acestui reflex în activitatea prezentă a animalului).

Trecem la analiza lucrării pe capitole. În total, cartea cuprinde patru capitole. Capitolul I — *Problemele generale ale teoriei percepţiei* — are un caracter mai mult teoretic şi aci autorul, pe baza unei vaste literaturi de specialitate, desprinde sarcinile actuale ale cercetărilor în domeniul mecanismelor fiziologice ale percepţiei, formulînd obiectul şi metodele de studiu.

Termenul de „percepţie", B. N. Sokolov îl foloseşte în sens larg, ca sinonimul termenului de „recepţie". În psihofiziologia organelor de simţ prin percepţie se înţelege, de obicei, procesul de transformare a acţiunii stimulului fizic în energie nervoasă, care începe în receptor şi se termină în segmentele superioare ale sistemului nervos. Potrivit acestei definiţii, excitantul determină un proces de excitaţie la periferie, care, printr-o serie de staţii intermediare, ajunge la scoarţa cerebrală, unde se şi produc fenomenele nervoase complexe, care formează baza percepţiei. E. N. Sokolov observă în mod just că formarea percepţiei nu trebuie concepută numai din punctul de vedere al transmiterii centripete a excitaţiei (de la organul receptor la centru) fără să se ia în consideraţie şi legăturile inverse — de la centru spre periferie. Percepţia, arată el, este un proces reflex continuu al activităţii analizatorului, rezultatul unei complexe interacţiuni dintre sistemele reflexelor condiţionate şi necondiţionate. Prin urmare, se scoate în mod deosebit în evidenţă tocmai rolul influenţei exercitate de centru asupra periferiei, în perceperea adecvată a stimulilor. Analizatorii funcţional sînt definiţi ca aparate care se autoreglează. Această autoreglare se face pe baza influenţelor externe nemijlocite şi pe baza mecanismelor complexe ale reflexelor necondiţionate şi condiţionate.

Influenţele reflexe inverse care reglează activitatea analizatorului în general, şi la periferie în special, pot fi de două feluri: negative (care stăvilesc acţiunea excitantului) şi pozitive (care intensifică acţiunea stimulului). Exprimîndu-ne în limbaj fiziologic, unele influenţe inverse (centru-periferie) pot fi sensibilizatoare (cele pozitive), altele adaptative (cele negative). Aceste două tendinţe reglatorii interacţionează în permanenţă şi menţin un anumit nivel optim de sensibilitate. Pe baza datelor experimentale existente pînă în prezent, Sokolov desprinde mai multe căi (moduri) prin care centrul poate influenţa asupra periferiei.

1. Influenţă directă, centrul trimite impulsurile sale la periferie prin fibrele eferente care au fost descoperite în componenţa tuturor nervilor senzitivi. Înseşi segmentele corticale ale analizatorilor sînt constituite după principiul aparatelor aferente-eferente.

2. În afară de influenţa directă a centrului asupra periferiei, autorul acordă o deosebită importanţă, în reglarea receptorului, aparatului muscular care participă nemijlocit în procesul de recepţie. Aparatul propriomuscular al fiecărui receptor este reprezentat în regiunea proiecţiei sale corticale.

3. Reglarea prin intermediul sistemului nervos vegetativ. Influenţele care vin de la centrii nervoşi vegetativi superiori, din hipotalamus, joacă un rol deosebit de important în procesul adaptării. Influenţele trofico-adaptative ale sistemului nervos vegetativ modifică nu numai starea funcţională a receptorilor, dar influenţează şi asupra segmentelor corticale ale

analizatorilor. Efectul difuz generalizat provocat de acţiunea diverşilor agenţi include în sine şi modificarea excitabilităţii scoarţei cerebrale. Potrivit datelor contemporane, el depinde de formaţiunea reticulată, care, începînd în măduva spinării,se termină în creierul intermediar şi cuprinde sistemul legăturilor talamusului, hipotalamusului, creierului mijlociu şi bulbului. Legătura formaţiunii reticulate cu starea funcţională a receptorilor este demonstrată de faptul că excitarea electrică a formaţiunii reticulate intensifică activitatea electrică a retinei şi creşte labilitatea diferiţilor proprioceptori. Una din verigile reglării reflexe a stării funcţionale a analizatorului, prin participarea sistemului nervos vegetativ, este mediul umoral.

Se subliniază marea importanţă a reflexelor necondiţionate de orientare, adaptive şi defensive în procesul autoreglării analizatorului — a sensibilităţii, reactivităţii şi labilităţii lui.

Reflexul de orientare este primul răspuns al organismului la excitanţii noi din mediul extern şi are un mare rol biologic, îndreptînd şi „acordînd" analizatorul pentru recepţionarea cît mai adecvată a excitanţilor respectivi. Reflexul de orientare, ca un sistem funcţional de sine stătător, în afară de influenţa sa inhibitorie sau dezinhibitorie asupra activităţii reflex-condiţionate, dispune şi de un mecanism propriu de excitaţie, care se caracterizează printr-o serie de reacţii: motorii (întoarcerea capului, ciulirea urechilor animalului şi aţintirea lor către excitant), secretorii (secreţia salivei ca expresie a activizării analizatorului gustativ), astfel de reacţii vegetative ca dilatarea pupilei, modificarea ritmului mişcărilor respiratorii, procesele galvanocutanate şi înlocuirea unor forme a activităţii bioelectrice a creierului cu altele. Prin urmare, reflexul de orientare, ca reacţie integrală a organismului, are o structură foarte complexă şi se exprimă în diferite componente: somatice şi vegetative.

Prezenţa componentelor vegetative lărgeşte mult limitele reglării sensibilităţii analizatorului. Funcţia acestor componente este la fel cu cea a reflexului de orientare în genere — creşterea excitabilităţii analizatorilor, dar nu toţi autorii le pun în legătură directă cu funcţia analizatorului (Stevens, 1951). E. N. Sokolov înlătură în cercetările sale această lipsă şi atît manifestările motorii cît şi cele vegetative ale reflexului de orientare le consideră în legătură directă cu principala funcţie a acestui reflex în întregime — creşterea sensibilităţii analizatorului.

Spre deosebire de reflexul de orientare, al cărui stimul poate fi orice modificare a excitantului prezent, reflexele speciale — adaptative — de reglare a analizatorului apar corespunzător calităţii şi intensităţii stimulului care acţionează în momentul dat (astfel este reflexul pupilar — dilatarea sau contractarea — provocat de acţiunea luminii sau întunericului; unele verigi ale reflexului alimentar care adaptează analizatorul gustativ faţă de proprietăţile hranei etc.).

Atunci cînd stimulul atinge o intensitate maximă, supraliminară, apare reflexul de apărare care prin anumite caracteristici se aseamănă cu reflexul de orientare şi adaptativ, iar prin altele se deosebeşte. Asemănarea dintre reflexele de apărare şi cele adaptative constă în aceea că şi unele şi altele sînt îndreptate spre îngrădirea, limitarea, slăbirea acţiunii excitantului.Dar în cazul reflexului adaptativ această slăbire a acţiunii excitantului este în raport numai cu un singur analizator, iar în cazul celui defensiv — ea se referă la organism ca întreg.

Asemănarea dintre reflexul de orientare şi cel de apărare constă în aceea că ambele sînt generalizate, dar în timp ce reflexul de orientare asigură un contact mai strîns cu excitantul, cel de apărare realizează îndepărtarea acţiunii lui.

În afară de reflexele necondiţionate, în actul de reglare a analizatorului participă şi reflexele condiţionate de orientare şi adaptative. Întrucît în reflexul de orientare sînt implicate şi mecanisme corticale, el depinde în mare măsură de funcţia de semnalizare a stimulului. Stimulii care provoacă anumite reflexe speciale (sexual, alimentar, de apărare etc.) determină reacţii de orientare stabile. Reflexul de orientare se intensifică la stimulii semnificativi (cu valoare semnalizatoare biologică pentru organism).

Autorul presupune că această intensificare este legată de formarea reflexului condiţionat de orientare sub influenţa întăririi.

Totuşi, influenţa reflexului condiţionat de orientare asupra sensibilităţii analizatorului nu este cîtuşi de puţin studiată, deşi fără îndoială, ea joacă un mare rol în reglarea activităţii analizatorului.

Un alt mecanism cortical de reglare a sensibilităţii este considerat reflexul condiţionat adaptativ, de asemenea insuficient studiat.

Foarte bine sînt analizate în acest capitol legăturile intra- şi interanalizatori care participă în reglarea sensibiltăţii analizatorului ca întreg, sau ale unor anumite părţi ale lui.

Evident, perceperea excitanţilor nu poate fi înţeleasă numai pe baza reflexelor necondiţionate sau numai a celor condiţionate, legate de acţiunea nemijlocită a lor. Trebuie studiată interacţiunea dintre aceste două sisteme de reflexe.

Deşi analizatorul este un complex de sisteme aferente, care posedă caracteristici funcţionale diferite, orice reacţie a organismului, faţă de unul sau mai mulţi excitanţi, este întotdeauna unitară. Reflexul necondiţionat, de pildă, potrivit datelor recente ale fiziologiei, este un fenomen integral, unitar chiar în porţiunea sa receptoare (Anohin, 1949). Principiul sistematizării se aplică şi în cazul reflexului necondiţionat, Anohin a indicat posibilitatea elaborării legăturilor temporare chiar la acţiunea stimulului necondiţionat. Datorită dispersării în timp, fiecare impuls poate deveni un semnal condiţionat-pentru impulsul următor. Astfel, unele caracteristici ale stimulului necondiţionat pot deveni semnale în raport cu alte caracteristici ale lui.

Principiul semnalizării între sisteme aferente diferite, E. N. Sokolov îl întregeşte cu principiul semnalizării în cadrul unui singur sistem aferent.

Pornind de la faptul că natura oricărui stimul necondiţionat este foarte complexă, autorul emite ipoteza despre posibilitatea formării legăturilor condiţionate în interiorul unui singur analizator. Această problemă însă se pune numai sub formă ipotetică, nu se rezolvă definitiv.

Reglarea reflex-condiţionată a unui analizator se poate face şi prin intermediul semnalelor de la alţi analizatori (legături interanalizatori).

Analizînd problema determinării stării funcţionale a analizatorului, autorul insistă asupra măsurării sensibilităţii, a reactivităţii şi labilităţii. Printre reacţiile care pot fi folosite pentru măsurarea sensibilităţii sînt indicate modificările provocate în mod reflex de acţiunea excitantului, atît în sistemul receptor, cît şi în alte organe :

a. Reacţiile periferice locale ale acelui receptor şi ale altor elemente nervoase cărora se adresează excitantul (electroretinograma, curenţii de acţiune, efectul microfonic al nucleului etc.).

b. Reacţiile segmentelor corticale ale analizatorilor (răspunsul primar al scoarţei) care ia naştere în proiecţia corticală a analizatorului respectiv, prin excitarea segmentului periferic.

c. Reflexele de orientare care se caracterizează printr-o largă generalizare a excitaţiei (mişcările ochilor şi capului, constricţia vaselor sangvine ale membrelor, fenomenele galvanocutanate etc.) şi se realizează atît cu participarea mecanismelor corticale, cît şi a celor subcorticale.

d. Reflexele speciale de adaptare care interesează numai analizatorul asupra căruia se acţionează.

e. Reacţiile de apărare.

f. Reflexele condiţionate de orice fel.

Autorul atrage atenţia că în măsurarea sensibilităţii trebuie să se ţină seama de faptul că ea depinde nu numai de proprietăţile analizatorului care recepţionează stimulul, ci şi de caracteristicile reacţiei înregistrate. De aceea, nu trebuie să vorbim de sensibilitate în general,

ci trebuie să analizăm diferitele ei aspecte, în funcţie de reacţia pe baza căreia această sensibilitate se determină.

Pentru diferenţierea actelor reflexe complexe, pentru delimitarea şi studierea separată a rolului reflexelor de orientare şi al celor speciale — de apărare şi adaptare, E. N. Sokolov foloseşte înregistrarea complexă a mai multor reacţii. În aceasta constă principiul înregistrării „poliefectorii", pe care autorul îl respectă şi-l realizează cu consecvenţă în capitolele experimentale (II şi III) ale lucrării.

Folosind această metodică, s-au înregistrat reacţiile vasculare din regiunea periferică (a membrelor) şi a capului, reacţiile galvanocutanate din diferitele porţiuni ale pielii, mişcările respiratorii, reacţiile bioelectrice ale creierului şi muşchilor, reacţiile motorii ale mîinii; s-a efectuat înregistrarea cinematografică a reacţiilor pupilei în mediul razelor infraroşii, înregistrarea electrografică a reacţiilor de clipire. Analizatorul cu care s-a lucrat direct a fost cel vizual. Pentru măsurarea continuă a sensibilităţii luminoase în cursul adaptării la întuneric a fost elaborată în mod special metoda adaptografiei, iar pentru determinarea modificărilor sensibilităţii luminoase sub influenţa iluminării ochiului adaptat la întuneric — metoda „excitanţilor-test".

În ultimul caz, pragurile s-au determinat pe calea observării activităţii electrice a porţiunii vizuale a scoarţei ceea ce este mai avantajos decît metoda reflexului fotochimic, în care experimentatorul este nevoit să recurgă la solicitarea relatărilor verbale ale subiectului. În experimente s-au folosit felurite întăriri: electrocutanată, verbală, instructajul verbal, „întărirea condiţionată". Faţă de aşa-numita „întărire verbală" a lui A. G. Ivanov-Smolenski, autorul nu adoptă o poziţie critică, ci o acceptă, întrutotul. Menţionăm că în literatura sovietică de specialitate împotriva acestei metode s-au ridicat obiecţii importante (B. M. Teplov, 1959).

În capitolul II, intitulat „Perceperea stimulilor nesemnificativi" (indiferenţi) — autorul analizează reacţiile necondiţionate de orientare, de adaptare şi apărare, corelaţia dintre ele, dinamica lor în procesul recepţionării stimulilor care nu au în momentul acţiunii lor asupra unui analizator sau altui o valoare de semnalizare corespunzătoare.

Studierea perceperii stimulilor fără semnificaţie presupune imposibilitatea folosirii reacţiilor verbale sau motorii. De aceea metoda principală pe care o foloseşte autorul în acest caz este înregistrarea acelor reacţii fiziologice obiective pe care stimulul respectiv le determină în organism şi care sînt legate în modul cel mai intim cu procesul percepţiei.

Autorul a înregistrat reacţiile vasculare şi galvanocutanate. În cadrul acestor reacţii el delimitează cele trei reflexe necondiţionate care se produc la acţiunea oricărui excitant: reflexul de orientare, de adaptare şi apărare.

Bazîndu-se pe fenomenul corelaţiei inverse a reacţiilor vaselor periferice şi craniene, în timpul acţiunii diferiţilor excitanţi care provoacă reflexul de orientare, şi al reacţiilor lor convergente faţă de acţiunea stimulilor termici, E. N. Sokolov a elaborat metodica înregistrării simultane a modificărilor vasculare în regiunea capului şi membrelor superioare (partea lor distală) ca mijloc de demarcaţie între reflexele de orientare, termoreglatorii şi de apărare.

Astfel reflexul de orientare se exprimă în constricţia vaselor pielii mîinii şi dilatarea vaselor pielii capului; cel termoreglator se exprimă în reacţii de acelaşi sens (constricţia sau dilatarea concomitentă a vaselor pielii mîinii şi capului, în funcţie de caracterul agentului termic — cald sau rece); în sfîrşit, reflexul de apărare îşi găseşte expresia în constricţia concomitentă a vaselor din regiunea mîinii şi capului.

În primele momente, acţiunea oricărui excitant, indiferent de natura lui — termic, electric, luminos, sonor, tactil etc. — provoacă reflexul de orientare, care în componentele sale vasculare, după cum am văzut, se exprimă în reacţii divergente — de constricţie în regiunea

mîinii şi de dilatare în regiunea capului. Mai departe însă, dacă excitarea continuă, reacţiile acestea iniţiale se modifică în funcţie de calitatea şi intensitatea stimulilor. Stimulii care provoacă numai reacţii de constricţie a vaselor pielii mîinii şi de dilatare a vaselor pielii capului. adică stimulii luminoşi, sonori, tactili, treptat încetează de a mai provoca asemenea reacţii. Reflexul de orientare treptat se stinge. Reacţiile vasculare ca şi manifestările motorii ale reflexului de orientare se supun legii forţei — stimulii mai puternici, determinînd şi reacţii mai puternice.

Autorul arată că componenţa vasculară a reflexului de orientare reprezintă unul din mecanismele reglării excitabilităţii sistemului nervos central, iar nu un simplu acompaniament vegetativ al reacţiilor somatice. De aceea, stingerea componentelor vasculare ale reflexului de orientare, pe măsura repetării excitantului, este însoţită de scăderea generală a reactivităţii şi sensibilităţii analizatorului.

Spre deosebire de stimulii care determină numai reacţii vasculare de orientare, nespecifice, stimulii termici — rece şi cald — numai la primele prezentări produc reacţii de orientare — constricţia vaselor în regiunea pielii mîinii şi dilatarea lor în regiunea capului. Pe măsura repetării lor însă, treptat, reacţiile nespecifice de orientare (divergente) trec în reacţii specifice-convergente, corespunzătoare naturii stimulului: reacţii de constricţie la rece, reacţii de dilatare — la cald. Cînd stimulii ating o anumită limită a intensităţii şi pericolul ameninţă integritatea funcţională a analizatorului, reacţiile de orientare şi adaptare sînt înlocuite cu reacţiile de apărare, care se exprimă în constricţia vaselor, atît în regiunea mîinii, cît şi în cea a capului.

Exprimarea diferită a reflexelor poate fi urmărită şi pe baza reacţiilor galvanocutanate şi a reacţiilor bioelectrice ale scoarţei. Reacţiile galvanocutanate prezintă un indice univoc al reflexului de orientare (scăderea rezistenţei electrice a pielii). Pe electroencefalogramă reflexul de orientare se reflectă în apariţia ritmurilor cu o frecvenţă mai înaltă în comparaţie cu fondul. Astfel, autorul a reuşit să demonstreze în mod convingător, pe cale experimentală, justeţea procedeului său metodic: desprinderea şi delimitarea reflexelor de orientare, de adaptare şi de apărare.

Autorul nu se limitează numai la examinarea separată a acestor trei tipuri de reflexe, ci scoate în evidenţă prin experienţe de o înaltă precizie tehnică şi ştiinţifică, corelaţia complexă dintre ele, dinamica trecerii unuia în altul. Toate se manifestă în actul unitar al perceperii unui stimul, constituind mecanisme interne care influenţează asupra caracterului percepţiei ca imagine subiectivă, ca unitate a trăirii şi a cunoaşterii.

Raporturile reciproce dintre aceste reflexe se exprimă şi în reglarea diferită de către ele a sensibilităţii analizatorilor: reflexul de orientare duce la creşterea sensibilităţii analizatorului, creînd condiţiile unei analize şi diferenţieri mai rapide şi mai profunde a stimulului şi prin aceasta fiind absolut obligator în etapa de elaborare a reflexului condiţionat.

Reflexul special adaptativ duce la slăbirea, îngrădirea acţiunii excitantului.

O atenţie deosebită în acest capitol se acordă problemei reglării reflexe a sensibilităţii analizatorului pentru că tocmai în aceasta îşi găseşte expresia sa concretă principiul legăturii inverse.

De un deosebit interes ştiinţific este analiza structurii şi mecanismelor reflexului de orientare pe care autorul o face în acest capitol. Astfel, el delimitează reacţiile de orientare generalizate, caracterizate prin activizarea porţiunilor corticale ale diferiţilor analizatori, şi locale, care se exprimă în excitarea cu precădere a acelui analizator, asupra căruia este îndreptat excitantul. Primele excitări ale unui analizator provoacă reacţii de orientare generalizate. Treptat, locul lor îl ia cele locale. Împărţirea reacţiilor de orientare în generalizate şi locale, autorul o leagă de împărţirea substanţei reticulate, substratul material al reflexului de orien-

tare, în două segmente: bulbar (substanţa lui Magoun) şi dyencefalic (substanţa lui Jaspers) formaţiunea bulbară exercită asupra scoarţei o influenţă difuză, cea dyencefalică exercită influenţă diferenţiată, locală.

În concluzie, conţinutul capitolului al doilea nu numai indirect, dar şi direct este legat de crearea bazei psihologice a recepţiei, deşi autorul tratează problema aproape exclusiv fiziologic. Considerăm că denumirea capitolului nu corespunde întrutotul conţinutului real. Termenul de stimul indiferent nu este respectat, se renunţă la unele precizări şi delimitări făcute la început şi se vorbeşte laolaltă şi de reflexele condiţionate şi de cele necondiţionate.

Capitolul al treilea *„Perceperea stimulilor semnificativi"* este consacrat unor probleme de importanţă principială pentru fiziologie şi psihologie. Concret se analizează reflexele de orientare, de adaptare şi de apărare şi corelaţia dintre ele în procesul recepţionării stimulilor care au dobîndit o valoare de semnalizare, prin întărirea lor pozitivă sau negativă. În general, dinamica acestor reflexe este aceeaşi ca şi în procesul de percepere a stimulilor indiferenţi.

Importanţa cea mai mare a acestui capitol constă în aceea că aci se analizează şi se subliniază rolul pe care-l joacă reflexul de orientare în elaborarea reflexului condiţionat de orice gen, în cadrul oricărui analizator. Orice asociere a unui stimul condiţionat, care prin repetare a încetat să mai provoace reacţii de orientare, cu un stimul necondiţionat, duce la începuţul reapariţia reacţiei de orientare. Aceasta are o importanţă biologică imensă pentru organism, pentru că înainte de a elabora o legătură condiţionată, organismul trebuie să fie edificat asupra sensului şi conţinutului ei. Or, această misiune o îndeplineşte tocmai reflexul de orientare. Pe măsura formării legăturii condiţionate, reflexul de orientare se slăbeşte pînă se stinge. Stingerea reflexului de orientare înseamnă consolidarea celui condiţionat. Această stingere nu este însă definitivă şi ireversibilă; cea mai mică schimbare intervenită în ambianţa în care a fost elaborat reflexul condiţionat, în raportul temporar dintre stimulul condiţionat şi necondiţionat, reactualizează reacţiile de orientare; reflexul condiţionat este inhibat, şi urmează iarăşi dinamica caracteristică perioadei de elaborare a reflexului condiţionat.

Capitolul IV *„Mecanismele reflexe ale acţiunii excitantului asupra analizatorilor"* reprezintă o recapitulare a principalelor probleme analizate în capitolele anterioare. Principala atenţie în acest capitol se acordă raportului dintre scoarţă şi subscoarţă, dintre căile specifice şi nespecifice de conducere a excitaţiei.

Autorul arată în mod convingător că trebuie să renunţăm la reprezentarea clasică despre conducerea excitaţiei în cadrul analizatorului numai pe o singură cale — specifică, care uneşte centrul cu receptorul. În afară de calea specifică prin care se transmite o informaţie specială legată de diferenţierea fină a însuşirilor obiectului, există şi o cale nespecifică prin care se transmite informaţia de la receptor în porţiunea bulbară şi talamică a formaţiunii reticulate. În cazul reflexului de orientare impulsurile se îndreaptă pe calea nespecifică în formaţiunea reticulată, care, la rîndul ei, exercită o influenţă tonică, stimulatoare asupra scoarţei, creînd în felul acesta condiţii optime pentru receptarea fină a excitanţilor şi închiderea legăturilor temporare corticale. Principiul legăturii inverse se extinde la ambele căi de conducere a excitaţiei, el caracterizînd corelaţia dintre scoarţă şi substanţa reticulată. Reflexul de orientare se produce în condiţiile influenţei inverse a scoarţei asupra formaţiunii reticulate, el se realizează, deci, sub controlul scoarţei. Aceasta o demonstrează înalta electivitate a reacţiilor de orientare în funcţie de însuşirile excitanţilor şi valoarea lor de semnalizare (pozitivă sau negativă).

Deosebit de importante, pentru teoria generală a senzaţiei şi percepţiei, sînt experienţele autorului în care el a confruntat datele înregistrării obiective a reacţiilor involuntare şi voluntare cu relatările verbale ale subiecţilor. S-a stabilit o anumită dependenţă între relatarea verbală a subiectului despre perceperea stimulului şi caracterul reacţiilor vasculare.

Aceasta are o importanţă nu numai teoretică dar şi practică, întrucît s-a creat posibilitatea de a stabili reactivitatea analizatorului pe baza reacţiilor vasculare, care apar înainte ca subiectul să poată verbaliza stimulul care acţionează.

Rezultatele cercetărilor lui E. N. Sokolov au mare importanţă în sistemul general al cercetărilor psihofiziologice asupra reflexului de orientare. Ele creează o bază solidă pentru o cercetare precisă şi profundă a formelor mai evoluate ale activităţii de orientare-investigare la om. (Asemenea forme se studiază în prezent de către A. V. Zaporojeţ, P. I. Galperin, A. N. Leontiev). De asemenea, trebuie să subliniem că autorul reuşeşte să scoată bine în evidenţă, folosind metode variate, rolul limbajului în procesul de formare a legăturilor temporare.

Principalele observaţii critice privind lucrarea în întregime noi le rezumăm în următoarele : autorul tratează problema perceperii stimulilor externi şi a răspunsurilor organismului la aceşti stimuli din punct de vedere exclusiv fiziologic, nu dezvăluie şi particularităţile psihologice ale acestui proces, deşi se ştie că percepţia ca imagine subiectivă a unui obiect concret nu depinde exclusiv de mecanismele fiziologice prin care se realizează, ci şi de o serie de alţi factori de natură psihologică : experienţa anterioară a subiectului, semnificaţia obiectului, orientare etc. De aceea, pentru a prezenta procesul percepţiei în toată complexitatea şi plenitudinea lui este necesar să se analizeze nu numai raporturile dintre sistemele reflexelor necondiţionate şi condiţionate legate de acţiunea prezentă a stimulului, ci şi raporturile dintre sistemele de legături temporare noi şi cele vechi. Autorul nu face o analiză psihologică a problemelor pe care le cercetează.

În al doilea rînd procesul de reflectare de către om a realităţii înconjurătoare este tratat, după părerea noastră, mai mult din punct de vedere biologic. Prin aceasta conţinutul reflectoriu al proceselor senzaţiei şi percepţiei se pune în dependenţă de interesele şi trebuinţele biologice nemijlocite ale individului. Dacă referitor la animale această problemă poate fi rezolvată în felul acesta, referitor la om, atunci cînd vorbim de reflectare, cadrul strîmt biologic, evident, trebuie depăşit. Spre deosebire de animal, care reflectă realitatea înconjurătoare numai în cadrul îngust al necesităţilor sale biologice, omul reflectă lucrurile şi fenomenele cu care vine în contact, în primul rînd, aşa cum există ele în mod obiectiv, indiferent de importanţa lor biologică — şi numai în al doilea rînd — ca obiecte care pot sau nu să-i satisfacă anumite trebuinţe.

În sfîrşit, ţinînd seama de bogăţia şi varietatea materialului experimental, s-ar fi impus o prelucrare a lui statistică detaliată, pentru a se stabili pe întregul ansamblu prezenţa unui fenomen sau a altuia.

În concluzia finală trebuie să subliniem că monografia lui E. N. Sokolov, pe care am prezentat-o destul de sumar, contribuie la rezolvarea multor probleme principiale ale activităţii nervoase superioare a omului şi contribuie la înţelegerea mai profundă a problemelor psihologice ale senzaţiei şi percepţiei.

M. Golu

Dr. M. STERIADE, *Activitatea creierului.*

Lucrarea pe care o prezentăm este destinată după conţinutul şi stilul ei, unui cerc mai larg de cititori şi urmăreşte lămurirea celor mai importante probleme legate de activitatea creierului. Depăşind cadrul unei expuneri sumare, cartea răspunde nu numai cerinţelor unui cititor mai puţin familiarizat cu acest domeniu, ci dă posibilitatea şi celor care au deja o serie de cunoştinţe să şi le completeze. Intenţiile didactice ale cărţii reies cu evidenţă atît din ale-

gerea şi ordinea problemelor tratate cît şi din modul în care acestea sînt prezentate. Avem în vedere şi faptul că autorul se ocupă în principiu de sfera problemelor care au primit o soluţionare clară, evitînd de regulă aspectele controversate, străduindu-se în acelaşi timp să explice fenomenele, ţinînd seama de cele mai noi date furnizate de ştiinţă. Prin aceasta cartea oferă cititorului un bagaj de cunoştinţe utile pentru înţelegerea „activităţii creierului".

Evident, sarcina de a prezenta unitar toate problemele importante care interesează cunoaşterea activităţii creierului presupune în primul rînd expunerea principalelor date referitoare la structura sistemului nervos central, în al doilea rînd prezentarea datelor de fiziologie necesare şi în al treilea rînd prezentarea datelor de psihologie, care nu pot fi evitate într-o carte care priveşte activitatea creierului în ansamblu. Pe această linie se poate afirma, că din lectura cărţii reiese strădania autorului în direcţia arătată, autorul avînd în vedere toate cele trei laturi menţionate.

Cartea cuprinde şase capitole. Primele patru capitole sînt consacrate în general structurii şi funcţiunilor sistemului nervos, celelalte două au un caracter special oarecum şi tratează activitatea electrică a creierului şi respectiv activitatea creierului ca substrat material al conştiinţei.

În capitolul I autorul se ocupă de problema mai generală a relaţiilor dintre organism şi mediu şi de funcţia de adaptare a creierului. Aceasta permite cititorului să urmărească evoluţia relaţiilor organism-mediu, cu consecinţele lor structurale şi funcţionale de la primele vieţuitoare la om. Aceasta permite de asemenea formarea unei idei unitare despre dependenţa organismului de condiţiile obiective de viaţă şi implicit contribuie, prin argumente corespunzătoare, la răspîndirea concepţiei materialist-ştiinţifice printre cititori.

Cu toate acestea chiar în primul capitol autorul face o serie de greşeli asupra cărora trebuie, după părerea noastră să insistăm.

Autorul începe cu prezentarea reacţiilor elementare ale vieţuitoarelor inferioare, trece la instincte şi apoi la reflexele condiţionate, omiţînd în mod nejust prezentarea celui de-al doilea sistem de semnalizare. Această omisiune ne apare cu atît mai nejustificată cu cît capitolul se termină cu referiri la „tulburările activităţii nervoase superioare", care în aceste condiţii apar rupte de restul problemelor tratate în capitol. La aceasta mai adăugăm că autorul se referă în această ultimă parte a capitolului numai la nevroze.

Întrînd mai amănunţit în analiza capitolului I, constatăm că el conţine şi alte greşeli de conţinut importante.

Astfel, chiar la început (p. II) autorul afirmă că, „Evoluţia sistemului nervos explică trecerea de la mişcările elementare ale animalelor inferioare la marile creaţii ştiinţifice şi artistice ale omului". Aici sînt de fapt două probleme: „evoluţia sistemului nervos" şi „creaţiile ştiinţifice şi artistice ale omului". Prima problemă ţine de biologie, a doua de dezvoltarea omului în societate, de progresul realizat de omenire pe baza unor legi sociale, nu biologice. În această ordine de idei A. N. Leontiev în articolul *Formarea aptitudinilor* (publicat în *Analele romîno-sovietice*, seria pedagogie-psihologie, nr. 3/1960) combate tocmai încercarea de a pune la baza aptitudinilor specific umane, care sînt de origine social-istorică (şi care au dus de fapt la marile creaţii ştiinţifice şi artistice ale omenirii), achiziţii ereditare noi ale sistemului nervos. Evident, evoluţia sistemului nervos este o condiţie esenţială a realizării unor modalităţi complexe de adaptare, dar biologia ca atare nu explică progresele omenirii.

Autorul comite o serie de greşeli şi în modul în care prezintă problema instinctelor.

Pregătind trecerea la problema instinctelor la p. 22, autorul afirmă: „Cînd însă reflexele mai simple se înlănţuiesc între ele pentru a forma reacţii ale întregului organism sub forma comportării generale a animalelor sau omului, avem de-a face cu instinctele". În felul acesta autorul pune laolaltă instinctele animalelor cu cele ale omului (de altfel aceasta este concluzia care se degajă din citirea întregului capitol care se ocupă cu problema instinctelor), neţinînd seamă

de rolul diferit pe care îl joacă instinctele în adaptarea animalelor la mediu în comparaţie cu omul. Ar fi fost locul aici să se combată teoriile burgheze (şi în primul rînd freudismul) în legătură cu felul în care aceste teorii rezolvă problema instinctelor şi să se arate modul în care este rezolvată această problemă (principial deosebit) de către fiziologia şi psihologia pavlovistă. Acest lucru se impunea cu atît mai mult cu cît autorul anunţă de la început că are în intenţie să se ocupe de instincte atît la animale cît şi la om.

În cuprinsul capitolului autorul face două afirmaţii care apar contradictorii.

La p. 23 se spune: „Cu toate că sînt înnăscute, instinctele sînt susceptibile de ameliorări, căci ele nu sînt întotdeauna perfecte la naştere"... şi mai departe „instinctele nu au caracterul de fatalitate pe care li l-au atribuit unii autori. În anumite împrejurări, cînd condiţiile mediului nu le reclama existenţa, ele se transformă sau chiar dispar"; iar peste cincisprezece pagini (la p. 38), autorul se contrazice afirmînd: „aceste reacţii (este vorba de instincte — *n.n.*) sînt invariabile, stabile, răspunsul fiind întotdeauna acelaşi la acelaşi excitant, ele sînt independente de vreo experienţă personală, individuală a animalului, cu alte cuvinte nu sînt condiţionate în evoluţia ontogenetică, apărînd de la naştere sub forma în care le vom găsi la maturitate".

Aspectul contradictoriu rezultă din faptul că nu se stabileşte relaţia corespunzătoare între cele două afirmaţii, iar plasarea lor complet separat, după cît se pare din raţiuni metodice, poate crea nedumeriri cu privire la caracterul instinctelor, o dată invariabil şi stabil şi o dată perfectibil şi dependent de împrejurări.

Autorul înţelege greşit diferenţa calitativă dintre „societatea" animală şi cea umană. La p. 37 el afirmă: „De la societăţile animale la cea umană se petrece un salt neobişnuit, determinat de apariţia limbajului, care statorniceşte în legi obiceiurile existente în mod primitiv şi în conglomeratele animale". Aceasta este o teză de-a dreptul contrară materialismului istoric. În primul rînd, nu se poate vorbi despre o continuitate între „societăţile animale" şi societatea omenească iar introducerea termenului de „salt" nu poate explica nimic în acest caz. În al doilea rînd, limbajul nu are rolul de a statornici „în legi obiceiurile existente în mod primitiv şi în conglomeratele animale". Reducînd rolul limbajului la fixarea experienţei biologice a „conglomeratelor" animale, autorul comite o eroare evidentă. Limbajul a apărut în procesul muncii în colectiv, din nevoia de comunicare firească între membrii societăţii. Datorită limbajului a fost posibilă fixarea şi transmiterea de la o generaţie la alta a experienţei *sociale*, nu a obiceiurilor existente în turmele animale.

Autorul comite această eroare datorită faptului că nu înţelege elementul esenţial care a dus la apariţia omului, a societăţii omeneşti. Acest element nu este limbajul, ci munca. Limbajul a apărut în procesul muncii în comun din nevoia firească a membrilor comunităţii primitive de a comunica între ei.

Nu putem fi de acord nici cu modul în care este tratată în carte problema apariţiei instinctului social. La p. 36, autorul afirmă: „De la o anumită treaptă a scării filogenetice animalele nu mai pot trăi singure şi ajung să se întovărăşească în grupuri mai mici sau mai mari". Oare se poate vorbi despre existenţa obligatorie a instinctului social la vieţuitoare „de la o anumită treaptă a scării filogenetice"? Noi credem că nu. Dezvoltarea instinctului social (termenul este nepotrivit de altfel) nu este neapărat legată de evoluţia filogenetică a vieţuitoarelor. Precum se ştie, albinele de pildă trăiesc în colonii, elefanţii în turme etc., dar nu se poate vorbi despre turme nici mari nici mici de iepuri sau de vulpi de pildă.

După părerea noastră, autorul nu a meditat suficient asupra problemei instinctelor. Ca să ne facem o idee despre modul în care autorul înţelege problema instinctelor trebuie să adăugăm că nu ezită să vorbească la un moment dat despre „prezenţa unor instincte la vegetale"

(p. 25) sau despre faptul că organizarea animalelor în turme contribuie „la bunăstarea tuturor participanţilor la grup" (p. 37).

Capitolul doi („Organizarea morfologică a sistemului nervos central") al cărţii, conţine prezentarea sumară a datelor privind structura diferitelor segmente ale sistemului nervos central. Cunoştiinţele expuse aici sînt binevenite pentru înţelegerea problemelor cuprinse în celelalte capitole. Plasarea acestui capitol nu la început ci după ce cititorul s-a familiarizat cu problemele legate de geneza sistemului nervos central este de asemenea un fapt pozitiv. Pentru înţelegerea mai completă a problemei ar fi fost de dorit ca autorul să insiste mai mult asupra teoriilor localizaţioniste sau a adepţilor „teologiei naturale" în legătură cu caracterul neştiinţific şi metafizic al acestor teorii, în opoziţie cu modul în care fiziologia pavlovistă explică dialectica relaţiilor dintre structură şi funcţie. Din păcate, însuşi autorul face unele concesii localizaţioniştilor atunci cînd consideră că amănuntele complexe ale structurii o dată cunoscute vor putea să lămurească „baza inhibiţiei sau a memoriei, care este de fapt capacitatea de fixare a urmelor fostelor excitaţii" (p. 135). În această privinţă datele referitoare la structura creierului trebuie coroborate în mod esenţial cu datele biochimiei pe care autorul nu le ia în consideraţie în acest capitol.

Capitolul trei al cărţii se ocupă de „Funcţia de recepţie şi analiză a sistemului nervos" (de ce numai de analiză şi nu şi de sinteză?). Într-o frază generală caracterizarea activităţii scoarţei este prezentată în felul următor : „La acest nivel, are loc o integrare superioară a excitaţiilor în procese perfecţionate de cunoaştere a lumii dinafară ; acest lucru se realizează şi prin transformarea mai multor excitaţii diferite (auditive, vizuale, tactile) în fenomene de sinteză ale acestora" (p. 143). Am dat acest citat pentru a ilustra modul grăbit în care autorul încearcă să explice unele fenomene şi nu este singurul exemplu care se poate da.

Considerăm că ar fi fost util ca în acest capitol să se discute despre al doilea sistem de semnalizare, care reprezintă acel adaos fiziologic calitativ descoperit de I. P. Pavlov ca specific activităţii nervoase superioare a omului. Numai pe această bază se poate prezenta în mod corespunzător funcţia de recepţie, de analiză şi sinteză a scoarţei cerebrale a omului.

Această problemă este însă complet omisă de autor şi în capitolul III şi în următoarele două capitole. Aceasta are ca urmare omiterea analizatorului verbo-motor şi prezentarea nesatisfăcătoare a funcţiei analitico-sintetice a scoarţei (vezi „fenomenele de integrare superioară") iar în capitolele IV şi V tratarea parţială a funcţiilor reglatoare ale creierului şi respectiv a activităţii voluntare.

Analizatorii cutanat şi proprioceptiv sînt prezentaţi clar şi accesibil din punct de vedere anatomic ; cînd se trece însă la expunerea specificului funcţional al acestor analizatori apar o serie de afirmaţii generale, uneori imprecizii şi chiar confuzii, atît în ce priveşte conţinutul cît şi în formulare. La p. 147 de exemplu senzaţiile de durere sînt caracterizate ca fiind predominante, împiedecînd desfăşurarea oricăror alte excitaţii şi mobilizînd întregul organism doar pentru înlăturarea agentului dureros. Problema nu poate fi pusă chiar aşa net. Mai întîi experienţele lui I. P. Pavlov au demonstrat că în afara atingerii unui prag maximal, senzaţia de durere nu numai că nu este predominantă ci poate deveni chiar stimul condiţional sau poate amplifica alte reflexe ale animalului. Dacă ne referim la om atunci trebuie să spunem din capul locului că afirmaţiile autorului sînt evident relative, şi insuficiente. Motivele acţiunii, scopul acţiunii, în general voinţa omului sînt factorii esenţiali care dirijează atitudinea omului, reacţiile lui. În anumite condiţii o excitaţie dureroasă poate să nu provoace nici un fel de reacţie.

În ce priveşte analizatorul proprioceptiv el ne apare, pe rînd, fie ca generator al unui simţ aşa-zis inconştient, fie ca un antidot al legii gravităţii care acţionează asupra organismului, fie ca sursă a senzaţiei de mişcare (de data aceasta avînd caracter conştient) fiecare din aceste particularităţi fiind prezentate separat ca aspecte de sine stătătoare ale activităţii acestui ana-

lizator. În privinţa localizării pe scoarţă el ne apare o dată ca analizator proprioceptiv localizat în aceeaşi regiune cu zona motorie, iar a doua oară ca analizator motor (după Pavlov) „care în acelaşi timp recepţionează sensibilitatea şi comandă motilitatea" (p. 152). I. P. Pavlov vorbeşte despre un singur analizator motor. Utilizînd o terminologie neomogenă, autorul nu reuşeşte să explice limpede noţiunile la care se referă. Uneori explicarea unor fenomene este insuficientă. Astfel, ocupîndu-se de „schema corporală" aşa cum a fost stabilită de cercetările efectuate, pentru explicarea întinderii diferitelor regiuni componente ale „schemei", autorul ia ca argument exclusiv „importanţa respectivei regiuni a corpului pentru dobîndirea informaţiilor din mediul exterior" (p. 150). Această afirmaţie ar fi trebuit completată cu referirea la importanţa respectivei regiuni în procesul activităţii determinate de condiţiile de viaţă ale organismului. Mîna este în primul rînd un organ al activităţii şi pe această bază devine o importantă sursă de informaţii (adică exact ce susţine autorul la p. 153).

Iată alte exemple de neglijenţe şi erori comise de autor în tratarea problemelor din acest capitol. La p. 153 se spune: „în viaţa de toate zilele, de cele mai multe ori simţurile se contopesc pentru a „discrimina" obiectele explorate, pentru a le aprecia dintr-o dată din mai multe puncte de vedere". Oare se poate vorbi despre o contopire a simţurilor? Simţurile sînt doar altceva decît senzaţiile.

Iată un alt exemplu (p. 173) „Ca şi văzul, analiza auditivă se referă la excitanţi care ne pot pune în relaţie cu stimuli care determină o adaptare din cele mai adecvate mediului, în unele cazuri specifică omului".

Capitolul IV al cărţii tratează „Funcţiile de reglare ale creierului". Şi în acest capitol găsim lipsurile semnalate mai înainte: termenii improprii, confuzii, uneori chiar greşeli de conţinut. Vom cita cîteva exemple: la p. 194, se afirmă: „integrarea realizată de aglomerările mari neuronale reprezintă transformarea diverselor mesaje convergente într-o anumită regiune a sistemului nervos central, în procese calitativ diferite, emanaţii ale centrului respectiv, uneori specifice acestuia, constituind reacţia creierului la excitanţii săi".

Capitolul V: „Activitatea electrică a creierului" merită a fi apreciat în mod deosebit. Ideea de a introduce, într-o lucrare, adresată marelui public, un astfel de capitol, demonstrează grija autorului pentru informarea cititorilor asupra metodelor moderne de studiere a activităţii creierului şi asupra rezultatelor obţinute de ştiinţă pe această cale. Materialul bibliografic cuprins, ca şi accesibilitatea expunerii unor probleme de specialitate atît de dificile motivează pe deplin aprecierea făcută. Aceleaşi consideraţii se pot face şi în legătură cu capitolul VI „Creierul şi conştiinţa". Însfîrşit în acest capitol găsim referiri şi la al doilea sistem de semnalizare.

Sintetizînd observaţiile asupra cărţii, se impun cîteva concluzii. În primul rînd trebuie subliniat faptul că autorul, avînd un bagaj serios de cunoştinţe de anatomie şi fiziologie, a reuşit să le redea sub o formă în general accesibilă. În ceea ce priveşte fiziologia activităţii nervoase superioare, cartea are unele lipsuri importante dintre care semnalăm în special absenţa repetată a prezentării celui de-al doilea sistem de semnalizare în tratarea unor probleme unde se impunea aceasta. La aceasta mai trebuie adăugat şi faptul că autorul tratează în general greşit problema instinctelor.

A doua observaţie de principiu care trebuie făcută se referă la faptul că autorul nu ia poziţie critică, într-o serie de probleme, faţă de teoriile idealiste burgheze (de pildă în problema instinctelor) sau cînd face aceasta procedează într-o manieră expeditivă (de pildă în combaterea localizaţionismului sau a „teologiei naturale").

Altă observaţie generală, care se poate face cu deplin temei, după părerea noastră, se referă la faptul că problema relaţiilor dintre organism şi mediu este tratată insuficient, astfel

încît nu apare caracterul de necesitate al determinării structurii şi funcţiilor sistemului nervos de condiţiile materiale ale existenţei.

În sfîrşit, se pot reproşa autorului unele neglijenţe de stil, precum şi utilizarea unei terminologii uneori neadecvate.

★

Insistînd în cuprinsul recenziei asupra lipsurilor evidente pe care le conţine cartea dr. M. Steriade, am avut în vedere prevenirea cititorului neavizat, care nefiind în măsură să opereze corectivele necesare, poate trage concluzii eronate în problemele menţionate de noi.

Cu toate aceste lipsuri, cartea are meritul de a fi o încercare în ansamblu reuşită pe linia răspîndirii cunoştinţelor despre activitatea creierului.

N. Radu

O lucrare meritorie în lupta pentru ateism *

În cartea pe care o prezentăm, autorii (nouă la număr) îşi propun să demonstreze, de pe poziţii ştiinţifice, falsitatea concepţiei creştine asupra lumii şi vieţii. În cele 12 capitole ale cărţii, sînt luate în discuţie pe rînd problemele mai importante ale religiei : facerea lumii, originea omului, problema sufletului etc.

În primul capitol, autorii surprind caracterul naiv, mistic şi antiştiinţific al concepţiei biblice despre facerea lumii. În opoziţie cu ştiinţa care demonstrează că lumea a apărut pe baza unor legi naturale, biblia învaţă pe credincioşi că lumea a fost creată de dumnezeu, care a făcut lumina în prima zi şi apoi şi celelalte elemente ale lumii. Orice om în vremurile noastre ştie că lumina vine de la soare, dumnezeu făcînd soarele de-abia în a 4-a zi, absurditatea mitului creaţiei este evidentă. Mai departe, autorii explică succint mecanismul cosmic care determină pe pămînt alternanţa zilei cu noaptea, fără a fi nevoie pentru aceasta de intervenţia unei forţe supranaturale, aşa cum susţine biblia. Tot atît de absurde sînt şi afirmaţiile bibliei privind originea corpurilor cereşti. Biblia neagă mişcarea veşnică a materiei în univers şi vine în contradicţie cu materialismul dialectic bazat pe datele ştiinţelor moderne, potrivit cărora materia este într-o veşnică mişcare, corpurile cereşti avînd o istorie a lor de apariţie, de dezvoltare, de dispariţie.

Socotim că ar fi fost necesar ca în acest capitol să se combată mai temeinic mitul creaţiei din punct de vedere istoric. Precum se ştie, acest mit este de origine „păgînă", creştinismul l-a împrumutat doar într-o variantă specifică. Sublinierea acestei probleme ar fi contribuit, după părerea noastră, la lămurirea cititorilor din capul locului asupra „originalităţii" religiei creştine, asupra caracterului „adevărat", bazat pe revelaţie, al religiei creştine, în comparaţie cu alte religii considerate de către credincioşi „păgîne".

În capitolul al II-lea al cărţii se expune problema originii omului din punctul de vedere al religiei şi al ştiinţei. De data aceasta, în mod just, autorii stabilesc filiaţia acestei false axiome biblice cu caracter de dogmă, în miturile şi legendele „păgîne" anterioare creştinismului. Originea omului este temeinic şi accesibil dovedită prin argumentele furnizate de ştiinţele pozitive. Demonstrînd originea animală a omului, autorii nu uită să arate în acelaşi timp deosebirile esenţiale dintre om şi maimuţă, datorite în primul rînd procesului muncii. Transformarea maimuţei în om, ca şi evoluţia de la omul primitiv (omul-maimuţă) la cel actual este explicată convingător şi nu lasă loc nici unei confuzii.

* „De vorbă cu credincioşii", Editura S.R.S.C., 1960.

Al III-lea capitol al cărţii este consacrat problemei naturii „sufletului", problema centrală a tuturor religiilor şi în primul rînd a creştinismului. Este meritul cărţii de a elucida această problemă în mod competent şi accesibil. Argumentele filozofice, sprijinite de cele furnizate de biologie, fiziologie şi psihologie, duc cu necesitate la concluzia că ceea ce numim psihic sau „suflet" nu este altceva decît un rezultat al evoluţiei materiei superior organizate. Autorii subliniază în mod just că concepţia mistică despre suflet nu este altceva decît idealism şi încă în forma sa cea mai rudimentară, cea mai grosolană. Desigur, istoric, „sufletul nemuritor" a apărut din „starea de ignoranţă, de neputinţă, de teamă în faţa necunoscutului", la aceasta s-a adăugat explicarea eronată a unor fenomene care ţineau de viaţa proprie şi în primul rînd a viselor. Dar religia nu este numai o consecinţă a ignoranţei, a stării primitive a primilor oameni, religia este şi un instrument de clasă în mîna exploatatorilor. Între animismul, fetişismul şi totemismul oamenilor primitivi şi concepţiile religioase de mai tîrziu există o diferenţă calitativă. Diferenţa dintre concepţiile naive religioase ale primitivilor şi sistemele religioase organizate ale societăţilor antagoniste constă în faptul că la baza lor stau orînduiri sociale diferite. Clasele exploatatoare au utilizat religia ca pe un mijloc important de intimidare a maselor, de menţinere a lor în ignoranţă, de îndepărtare de problemele reale ale vieţii pentru a favoriza exploatarea lor. Concepţia mistică despre suflet a jucat poate rolul cel mai important în abaterea atenţiei maselor de la problemele lor vitale, în încercarea de a canaliza preocupările claselor exploatate spre viaţa „adevărată", „de dincolo", din „lumea cealaltă". Ar fi fost necesar să se arate la noi în ţară modul în care burghezia a sprijinit popularizarea în rîndul maselor a concepţiilor mistice.

Capitolul IV al lucrării tratează problema apariţiei religiei. Autorii încep prin a stabili cauzele şi momentul apariţiei primelor manifestări religioase şi continuă cu expunerea rădăcinilor sociale ale religiei, analizînd cu această ocazie şi rolul reacţionar pe care l-a jucat şi-l joacă religia încă în societăţile împărţite în clase antagoniste. După părerea noastră, ar fi fost necesar să se sublinieze succint metamorfozele suferite de religia creştină în funcţie de clasa dominantă, căreia i-a slujit. Nu putem fi de acord cu modul confuz în care se pune problema apariţiei religiei ca atare. Iată un exemplu care, după părerea noastră, dovedeşte că nu s-a examinat suficient această problemă. La p. 34 se afirmă : „Omul primitiv credea că în corpul omului există un „duh", o forţă deosebită şi supranaturală, care ar determina viaţa", pentru ca la p. 48 să se afirme : „Cercetările ştiinţifice au arătat că în trecut, în decurs de sute de mii de ani de existenţă a omenirii, n-au existat manifestări religioase, după cum şi astăzi, în diferite părţi ale globului există populaţii care nu au nici un fel de credinţă religioasă", iar la p. 50 : „Neputinţa, frica şi ignoranţa l-au făcut (pe omul primitiv, *n.n.*) să atribuie forţelor străine şi copleşitoare ale naturii însuşiri supranaturale", şi mai jos, citez : „Acest mod de a explica fenomenele naturii, ca rezultate ale unor forţe misterioase din afară, a constituit una din primele forme în care s-a manifestat fantezia religioasă"... Una din două, sau oamenii primitivi credeau în existenţa unor forţe supranaturale, sau nu credeau, sau gîndirea lor cu privire la cauza unor fenomene ţinea de manifestarea „fanteziei religioase", sau nu exista această fantezie şi gîndirea lor era materialistă. Aceasta este problema care se pune cititorului. La acest mod greşit de a pune problema te duce expunerea autorilor. Precum se ştie, omul primitiv a crezut în existenţa unor forţe supranaturale. Animismul, fetişismul, totemismul popoarelor primitive dovedesc acest lucru. Dar omul primitiv, legat de muncă, de practică, de confecţionarea uneltelor, a avut iniţial elemente de înţelegere materialistă a fenomenelor şi lucrurilor cu care venea în contact. Latura supranaturală a închipuirilor oamenilor primitivi despre *unele* fenomene din lumea exterioară, o dată cu împărţirea societăţii în clase antagoniste, a fost transformată în sisteme de dogme în slujba clasei dominante. Religia ca instituţie de stat apare acum, împreună cu armatele de slujitori ai diferitelor culte, zei, dumnezei.

Capitolul V pune problema religiei „adevărate". Din capul locului se afirmă că toate religiile au la bază un sistem de plăsmuiri, diferenţa dintre ele ţinînd de condiţiile în care a apărut şi s-a dezvoltat respectiva religie. Orice religie fiind un sistem de plăsmuiri (diferite ca formă, plăsmuiri în esenţă), problema religiei „adevărate" este evident o falsă problemă. Tot aşa de just este tratat şi aşa-zisul comunism creştin, diversionist şi reacţionar ca intenţie, de asemenea problema sectelor cu încercarea lor nereuşită de a moderniza creştinismul.

În capitolul al VI-lea se tratează modul în care a fost „stabilită" era creştină. Într-o formă agreabilă, concisă şi competentă, se ia în discuţie problema numărătorii anilor în istorie. Era creştină nu este altceva decît un nou mod de a număra anii. Era creştină a fost stabilită de călugărul Dionisie cel Mic din Roma în sec. VI e.n. şi nu are nimic de-a face cu „naşterea" miticului Christos, care la urma urmelor, nu este prima fiinţă supranaturală care „se naşte". Mithra, Osiris, Budda etc. au o biografie destul de apropiată de a „mîntuitorului" creştin.

Problema ritualurilor religioase este discutată în cap. VII. Analizate în bloc, diversele ritualuri ale diferitelor religii ne duc în mod firesc la concluzia că ele nu sînt altceva decît practici neştiinţifice şi mistice prin care se atribuie calităţi supranaturale unor elemente materiale. În cazul creştinismului, aceste ritualuri nu sînt altceva decît practici mai vechi religioase. Analizînd ritualul botezului, împărtăşaniei, cununiei religioase şi înmormîntării, autorii dovedesc că multe practici „păgîne" au fost reluate de creştinism.

Ar fi fost foarte nimerit ca în cadrul acestui capitol să se ia în discuţie problema „tainelor" religiei creştine din punct de vedere psihologic. Tainele prin definiţie sînt practici religioase ascunse maselor. Numai oamenii iniţiaţi, aleşi, le cunosc. Ele au jucat un rol deosebit în menţinerea atmosferei de mister cu care se învăluie apostolii oricărei religii. De asemenea socotim că ar fi fost nimerit să se discute şi problema evoluţiei ritualurilor. Acest lucru ar fi permis cititorului să înţeleagă „modernizarea" ritualurilor, precum şi motivele acestei modernizări. Fastul ritualurilor ortodoxe, rafinamentul celui catolic, „psihologismul" ritualurilor diferitelor secte au jucat şi mai joacă încă un rol important în „educarea" credincioşilor, în menţinerea credinţei în forţele supranaturale care „guvernează" viaţa oamenilor.

Cap. VIII se ocupă cu problema posturilor religioase. Apărute într-o perioadă îndepărtată a istoriei omenirii, justificate fiind de nivelul slab de dezvoltare a forţelor de producţie şi, în consecinţă, a nivelului de trai, pe parcurs posturile au devenit mijloace de educaţie mistică a maselor. Ele nu sînt necesare pentru sănătatea omului, aşa cum fals susţine religia, iar scopul, de clasă, urmărit de propovăduitorii posturilor este evident. Practicile religioase n-au contribuit cu nimic la înlăturarea bolilor, dimpotrivă, le-au lăsat cîmp liber de acţiune. Nu religia, ci ştiinţa apără sănătatea. Datele prezentate în cap. IX al cărţii sînt convingătoare, judicios alese, cunoscute în general de oamenii muncii din ţara noastră.

Cap. X al cărţii pune problema caracterului de clasă al religiei. Capitolul este scris interesant şi convingător. Se subliniază în mod just faptul că religia nu numai că justifică exploatarea şi este un instrument al exploatării, dar şi faptul că biserica însăşi este exploatatoarea, deţinînd multe bunuri materiale (moşii, acţiuni etc.). Apare ca o concluzie firească capitolul XI al cărţii, „Ce este ateismul?". Ateul este prezentat ca un om pozitiv pentru societate, un om înaintat al epocii respective. Baza filozofică a ateismului a fost întotdeauna materialismul, materialismul dialectic este însă singura bază consecventă a ateismului. De pe această bază, omul înaintat al vremurilor noastre respinge religia. Calea spre fericire (de care se ocupă cap. XII al cărţii) nu este religia, nici credinţa, ci munca, munca în noile relaţii de producţie, instaurate după Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie.

În încheiere, considerăm că în ansamblu, cartea este bine întocmită, scrisă clar şi accesibil. Ea se încadrează în efortul consecvent pe care statul nostru democrat-popular îl face pentru ridicarea nivelului cultural al maselor, pentru combaterea misticismului şi obscurantismului.

N. Radu

Г. Д. ПИРЬОВ, Към психологията на нагледността и съзнателността при обучението, София, 1958.

Autorul se ocupă în studiul său de două principii pedagogice fundamentale: principiul intuiţiei şi principiul învăţării conştiente. După părerea sa, pînă în prezent aceste principii nu au fost pe deplin valorificate în practica pedagogică.

Pentru o mai deplină analiză a principiilor respective prof. Piriov le cercetează în legătură cu etapele de dezvoltare a activităţii copilului.

În primul capitol, autorul se ocupă deci de problema dezvoltării copilului în lumina concepţiei materialiste şi a învăţăturii lui I. P. Pavlov. Teza rolului conducător al educaţiei în dezvoltarea copilului este sprijinită de autor pe concepţia pavloviană a funcţiei scoarţei cerebrale în asigurarea relaţiilor optime dintre organism şi mediu. Importanţa condiţiilor de mediu, şi în primul rînd a educaţiei, în ontogeneză a fost dovedită nu numai prin experienţa curentă ci şi prin cercetări speciale de laborator (Pavlov şi colaboratorii săi).

Autorul ridică problema formării predispoziţiilor la copii şi îşi propune s-o rezolve pe baza concepţiei lui Marx şi Engels privitoare la rolul muncii în apariţia şi dezvoltarea omului şi a tezei lui I. P. Pavlov asupra posibilităţii fixării ereditare a reflexelor condiţionate. Dezvoltarea ontogenetică are loc prin formarea noilor legături temporare în activitatea omului, sub influenţa procesului educativ. Predispoziţiile create în filogeneză nu sînt valorificate şi nu se dezvoltă decît în cadrul activităţii sub influenţa condiţiilor educative favorabile.

După părerea noastră, autorul expunînd teza după care predispoziţiile se formează în filogeneză prin fixarea ereditară a unor reflexe condiţionate, nu are în vedere un fapt fundamental la care se referă A. N. Leontiev într-un studiu recent apărut. Progresul societăţii umane nu se realizează prin modificarea substratului neuro-fiziologic al activităţii psihice a omului. Dacă o asemenea modificare ar avea loc ar urma ca popoarele aflate pînă la un moment dat pe o treaptă inferioară a dezvoltării sociale să nu poată trece decît printr-un proces îndelungat, milenar la o civilizaţie înaintată. În realitate, după cum se ştie, lucrurile nu se petrec astfel. În condiţii favorabile popoarele respective pot ajunge la un nivel cultural şi tehnic dezvoltat. Aceasta înseamnă că după apariţia omului, ca urmare a unei îndelungate dezvoltări filogenetice, „procesul dezvoltării începe să fie dirijat de legi noi — legile social-istorice care se extind atît asupra dezvoltării societăţii cît şi asupra dezvoltării indivizilor care o formează” [1].

Progresele fiecărei generaţii „... nu se fixează în modificări de ordin morfologic care sînt transmise mai departe urmaşilor ci în produsele obiective ale activităţii omeneşti — materiale şi ideale — sub forma creaţiilor omului: în unelte, în producţia materială, în limbă (în sistemul de noţiuni, în ştiinţă şi în creaţia artistică”) [2].

---

[1] A. N. Leontiev, *Formarea aptitudinilor*, *Analele romîno-sovietice*, seria psihologie-pedagogie, nr. 3, 1960, p. 65.

[2] *Ibidem*, p. 67.

Rezultă deci evident că predispoziţiile individului uman nu pot fi puse în legătură cu achiziţii filogenetice, cu reflexe condiţionate transformate în necondiţionate şi fixate ereditar.

Al doilea capitol al cărţii se ocupă de principiul intuiţiei. Autorul îşi fundează expunerea pe teoria leninistă a reflectării şi pe tezele lui I. P. Pavlov asupra analizatorilor şi a interacţiunii dintre ei, asupra concepţiei pavloviste a celor două sisteme de semnalizare.

În continuare, autorul se ocupă de diferite modalităţi de utilizare a intuiţiei în cadrul procesului de învăţămînt — în raport cu disciplina predată şi cu vîrsta elevilor. Sînt scoase de asemenea în evidenţă diferite erori în utilizarea principiului intuiţiei. La elevii mai mari, arată autorul, necesitatea de a se apela la intuiţie nu dispare. Se schimbă doar procedeele şi formele de utilizare.

Este foarte interesant modul în care prof. Piriov rezolvă problema relaţiilor dintre principiul intuiţiei şi caracterul politehnic al învăţămîntului. Aceste două aspecte deşi nu se reduc la unul şi acelaşi lucru sînt totuşi strîns interdependente.

În capitolul al treilea, autorul îşi propune să depăşească concepţia intelectualistă asupra problemei conştiinţei. El ajunge astfel la conceptul mai larg al conştiinţei ca atitudine faţă de realitate. Problema caracterului conştient al învăţării este de aceea legată de problema motivaţiei şi a intereselor.

Pe de altă parte însă, caracterul conştient al învăţării exprimă şi ideea unei depline şi multilaterale înţelegeri a noţiunilor ştiinţifice. Autorul examinează această problemă, situîndu-se pe poziţia unităţii dintre analiză şi sinteză şi a interdependenţei dintre cele două sisteme de semnalizare.

În al treilea rînd autorul se referă la legătura indisolubilă între conştiinţă şi activitate, principiu extrem de important pentru procesul de învăţămînt. În cadrul acestei probleme, autorul insistă asupra participării active a elevului la procesul educativ.

Sînt interesante ideile expuse de autor cu privire la relaţiile dintre conştiinţa elevului şi formarea spiritului său de independenţă. Sînt astfel examinate însuşiri ca iniţiativa, autocontrolul, gîndirea critică, simţul răspunderii etc. Sînt apoi examinate variatele forme ale legăturii dintre teorie şi practică în cadrul procesului de învăţămînt.

În concluzie, autorul arată că o îmbunătăţire continuă a procesului instructiv-educativ nu se poate realiza decît pe baza cunoaşterii temeinice a aspectelor sale psihologice — de unde necesitatea de a se realiza pe scară largă asemenea cercetări.

E. F.

СТОЯН ЖЕЛЕВ, Към въпроса за наклоненото писмо, София, 1959.

Autorul se ocupă de diferite probleme pe care le ridică scrisul înclinat, în special poziţia caietului în timpul scrierii şi rolul liniaturii cu reţele ajutătoare pentru începători.

Scrisul înclinat a fost introdus în Bulgaria în cursul anului şcolar 1950—1951 cu scopul ameliorării caligrafiei. Totodată s-a introdus şi poziţia înclinată a caietului.

În lucrarea sa, autorul susţine că poziţia înclinată a caietului în timpul scrierii nu este recomandabilă. Scrisul înclinat la dreapta este natural şi derivă din procedeul însuşi al scrisului. Înclinarea literelor este rezultatul sumării celor două mişcări fundamentale ale mîinii care scrie. De aceea nu este corect să se aşeze caietul într-o poziţie înclinată. În acest caz, de fapt, copilul va fi obligat să facă literele vertical pentru ca ele să apară înclinate atunci cînd caietul va fi îndreptat. În aceste condiţii copilul citeşte cu literele înclinate şi scrie cu litere verticale, ceea ce influenţează negativ procesul însuşirii citit-scrisului.

Dar mai gravă este influenţa exercitată de scrierea pe caietul înclinat asupra dezvoltării organismului. Pentru ca elevul să poată urmări cele scrise de el pe foaia caietului înclinat,

el trebuie să se răsucească spre stînga, astfel încît linia scrierii să devină paralelă cu cea a ochilor. Menţinerea corpului multă vreme în această poziţie dă naştere, după cum arată autorul, la scolioză. În consecinţă, autorul propune să se adopte poziţia dreaptă a caietului ceea ce va asigura cu adevărat o scriere înclinată şi va preveni asemenea deformări.

În ceea ce priveşte liniatura, autorul susţine că reţelele sînt utile numai în perioada de abecedar atunci cînd elevii învaţă să scrie elementele literelor şi literele înseşi. După această perioadă utilizarea reţelelor nu mai este indicată, deoarece se provoacă o inflexibilitate a mîinii. În acest caz, ar trebui să vorbim mai curînd de exerciţii de copiere decît de scriere liberă. După utilizarea, în perioada iniţială a caietului cu reţele, autorul propune pentru clasa I şi a II-a caiete cu linii largi şi înguste, iar pentru clasele următoare caietul cu liniatura largă.

În ceea ce priveşte scrierea cu cerneală, autorul este de părere că aceasta ridică pentru copii dificultăţi în plus. De aceea el propune să nu se treacă direct la scrierea cu cerneală. Elevii să înveţe să scrie la început cu creionul.

Lucrarea sprijinită pe experienţă proprie şi pe datele cercetătorilor bulgari şi sovietici ridică multe probleme interesante din punct de vedere teoretic şi practic.

E. F.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

VIZITA PROFESORULUI PAUL FRAISSE

În cursul lunii iulie a c. a vizitat țara noastră, la invitația Institutului romîn pentru relații culturale cu străinătatea, prof. Paul Fraisse, profesor de psihologie la Sorbona.

Profesorul P. Fraisse este cunoscut prin lucrările sale cu privire la psihologia timpului — *Les structures rythmiques* (1956), *Les conduites temporelles* (1957), *Psychologie du temps* (1957) — cît și prin numeroasele cercetări de psihologie experimentală — asupra memoriei, asupra percepției — publicate în revista *L'année psychologique*, pe care D-sa o conduce, împreună cu prof. Henri Piéron și A. Fessard.

Într-o conferință pe care a ținut-o sub auspiciile Prezidiului Academiei R.P.R., prof. P. Fraisse a expus *Problema timpului* plecînd de la cercetări experimentale — punct de vedere opus unei concepții idealiste a timpului (Kant, Bergson) — și privind „conduitele temporale" ca o adaptare la schimbare, la succesiune, — ca o condiționare la un lanț de stimuli proveniți din mediul înconjurător.

Citînd lucrările lui I. P. Pavlov, ale prof. H. Piéron și propriile sale cercetări, prof. Fraisse arată că animalul și copilul pot fixa reflexe la intervale de timp cu o diferențiere destul de fină, grație unui adevărat „orologiu biologic".

Avem de-aface cu o „adaptare la timp" care la omul adult implică și apariția unor „perspective temporale" sau numai „orizont temporal" în stabilirea căruia joacă un rol important condiționarea istorico-socială. Prof. Fraisse a vizitat Institutul de psihologie al Academiei R.P.R. și catedra de psihologie a Universității „C. I. Parhon", stabilind legături destinate să faciliteze o bună colaborare științifică între psihologii francezi și psihologii din R.P.R.

AL 16-LEA CONGRES INTERNAȚIONAL DE PSIHOLOGIE

Între 31 iulie și 6 august 1960 a avut loc la Bonn cel de-al 16-lea Congres Internațional de Psihologie. Congresul s-a ținut sub egida Uniunii Internaționale de Psihologie Științifică, avînd ca președinte pe prof. W. Metzger și ca președinte de onoare pe prof. K. Bühler. Limbile oficiale ale Congresului au fost germana, engleza, rusa, franceza, italiana și spaniola. Numărul participanților la Congres a fost de 1600. Delegația sovietică a fost compusă dintr-o serie de psihologi de renume, printre care prof. A. N. Leontiev, prof. A. A. Smirnov, prof. B. M. Teplov, prof. A. V. Zaporojeț, prof. E. N. Sokolov. Din partea țării noastre la Congresul de la Bonn a participat prof. Ion N. Bălănescu.

Lucrările Congresului s-au desfășurat în cadrul simpozioanelor pe o anumită temă, prevăzute cu rapoarte și discuții, ședințelor de comunicări, conferințelor de seară, demonstrațiilor cu filme științifice și colocviilor speciale. Rapoartele și comunicările prezentate au îmbrățișat 27 de teme: problema genezei actuale, teoria și critica testelor proiective, probleme ale personalității bătrînilor, comportamentul instinctiv, problema măsurii în psihofizică, problema eului în motivare, psihologia diferențială a adolescenței, percepție și învățare, modele matematice în psihologie, efectele privațiunilor afective la copil, procesele de interacțiune în micile grupuri, probleme ale teoriei expresiei, metoda fenomenologică în psihologie, percepția și teoria informației, probleme ale cunoașterii celuilalt, originea și dezvoltarea stereotipiilor noționale la copii, psihologia religioasă, limbaj și înțelegere, personalitate și percepție, psihofarmacologie, probleme metodologice, psihofiziologie, probleme ale percepției, psihologie clinică, psihologie socială, psihologia timpului.

Deosebit de interesante au fost cele trei conferințe prezentate în reuniunile plenare ale Congresului. Prof. Paul Fraisse de la Universitatea din Paris a ținut conferința *Adaptarea omului la timp*, prezentînd rezultatele unor cercetări experimentale privitoare la reflectarea psihică a timpului și evidențiind condiționarea socială a acestei reflectări. Prof. R. C. Oldfield de la Universitatea din Oxford a vorbit despre cercetările sale și ale colaboratorilor săi asupra percepției auditive, atenției și limbajului, cercetări care se bazează pe procedeul experimental al transmiterii unor texte pe canalele de comunicație auditivă, transmitere diferențiată din punct de vedere spațial și temporal. Un mare interes a trezit conferința prezentată de prof. A. N. Leontiev *Socialul și biologicul în mentalitatea omului*. Prin cercetări experimentale deosebit de originale, prof. A. N. Leontiev a reușit să verifice o serie de ipoteze privitoare la rolul factorului social în determinismul psihicului uman, aducînd astfel o contribuție științifică la combaterea teoriilor psihologice biologizante și rasiste.

În cadrul Congresului au avut loc și patru colocvii. Unul a fost consacrat problemelor colaborării între psihologie și psihopatologie. Un alt colocviu a avut ca temă: „Științe sociale, psihologie și sănătate mintală. Rolul psihologului în anul mondial al sănătății mintale". Un al treilea colocviu a fost consacrat mijloacelor de schimb internațional între psihologii de limbi diferite, iar ultimul, problemei statutului legal și responsabilității psihologului în diferite țări.

Din partea psihologilor din R.P.R., la cel de-al 16-lea Congres Internațional de Psihologie a fost citită comunicarea acad. prof. Mihai Ralea, *Contribuții la problemele cunoașterii celorlalți* și a fost prezentată comunicarea prof. Ion N. Bălănescu *Învățarea perceptuală și modificările în timpul somnului și stărilor hipnotice*.

Cel de-al 16-lea Congres Internațional de Psihologie a prilejuit un rodnic schimb de experiență și confruntarea teoriilor și rezultatelor experimentale obținute în domeniul psihologiei contemporane, contribuind la strîngerea legăturilor științifice între psihologii din diferite țări.

LUCRĂRI APĂRUTE ÎN EDITURA ACADEMIEI R.P.R.

Din istoria filozofiei în Romînia

Vol. III, 19,90 lei cartonată

CUPRINSUL

I. VERDEŞ, Manifestări culturale şi ideologice în sec. XIV şi XV în Ţările Romîne.
I. FIRU, Din istoria umanismului în Romînia. Joannes Sommerus (sec. XVI).
I. SPIELMANN, Însemnătatea fizicii lui Apáczai Csere János.
L. MIROŞ, Ideile filozofice şi social-politice progresiste ale dr. I. Baraş.
C. GÖLLNER, Elemente progresiste în gîndirea saşilor din Transilvania în secolul XIX.
S. GHIŢĂ, Dezvoltarea materialismului naturalist din Romînia în perioada 1860—1890.
N. GOGONEAŢĂ, Concepţia lui Vasile Conta asupra evoluţiei.
RADU PANTAZI, Răspîndirea marxismului în Romînia în perioada 1900—1917.
CRIZANTEMA JOJA, Aspecte ale luptei dintre materialism şi idealism în filozofia ştiinţelor naturii în Romînia (1917—1944).

Pentru a vă asigura o colecție completă și primirea la timp, a revistei, reînnoiți abonamentul Dv. pentru 1961.

ABONAMENTELE SE FAC LA OFICIILE POȘTALE, AGENȚIILE POȘTALE, FACTORII POȘTALI ȘI DIFUZORII VOLUNTARI DIN ÎNTREPRINDERI ȘI INSTITUȚII.

ERATĂ

Pag.	rîndul :	în loc de :	se va citi :	din vina :
25	7 de sus	cere	cer	editurii
31	1 „ „	Capacitatea	Capacitatea de muncă	autorului
33	22 de jos	insuficient	prea bogat	autorului

Revista de Psihologie nr. 4/1960. c. 4049

Din

REVISTA DE PSIHOLOGIE

au apărut:

Anul I, 1955 (13 lei);
Anul II, 1956, 3 n-re (nr. 1—2, dublu, 6 lei; nr. 3, 6 lei);
Anul III, 1957, 4 n-re (a 6 lei);
Anul IV, 1958, 4 n-re (a 6 lei);
Anul V, 1959, 4 n-re (a 6 lei);
Anul VI, 1960, 3 n-re (a cîte 6 lei).

Numerele se pot comanda, direct sau prin poştă, prin

LIBRĂRIA ACADEMIEI R.P.R.

Bucureşti, Calea Victoriei nr. 27

Numerele curente se găsesc de vînzare la orice librărie ştiinţifică din ţară.

Abonamentele se fac la Oficiile poştale, prin factorii poştali şi difuzorii voluntari din întreprinderi şi instituţii.

Pentru străinătate, cererile de numere izolate sau de abonamente se fac prin întreprinderea de Stat pentru comerţ exterior „CARTIMEX" I.S.C.E., Str. Aristide Briand nr. 14, sau căsuţa poştală 134—135, Bucureşti.

I P. 2, c. 4049

Lei 6.—